الدّرس اللغوي في نماذج من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إعداد
هــدى سعــد محمــد سعــد

المشرف
الأستاذ الدكتور إسماعيل أحمد عمايرة

قدّمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا
الجامعة الأردنية

أيار، ٢٠٠٩

نوقشت هذه الرسالة (الدّرس اللغوي في نماذج من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) وأُجيزت بتاريخ ١٧/٥/٢٠٠٩

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيـــع
الدكتور **إسماعيل أحمد عمايرة**، مشرفاً.	....
أستاذ – فقه اللغة العربية	
الدكتور **عبد الكريم أحمد الحياري**، عضواً.	....
أستاذ مشارك – البلاغة العربية	
الدكتور **جعفر نايف عبابنة**، عضواً.	....
أستاذ مشارك - اللغويات العربية	
الدكتور **حسن موسى الشاعر**، عضواً.	....
أستاذ – اللغة والنحو (الجامعة الهاشمية)	

الإهـــــــداء

إلى أشجار السنديان العالية .....

والــدي الحــبـيــب ووالــدتـــي الحبـيــبـــة....

إلى محمد .. ومحمود .. وأحمد (رحمه الله)

إلى إخوتي وصديقاتي....

أحــبّــــكم جمـــــيـــــعـــا

وإليكم وإلـــى كــل مَن نـــطــق الـعــربــيـــة وعشـــقـــهـــا

أهــدي جـــهــــدي المـــتـــواضـــع

هـــــدى

شـــــكــــر و تـــقـــديــــــر

أحمد الله وأشكره كثيراً على فضله أن وفقني لإنجاز هذه الرسالة ، وأشكر بعد الله كل من ساندني لإتمام هذا الجهد المتواضع، ابتــداء بمــشرفي وأســتاذي القدير الدكتور إسماعيل عمايرة، الذي أهداني من وقته الكثير، وعلمنـــي الــصبر الجميل، وغرس فيّ حبّ الإنجاز.

والشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة، الأساتذة الأفاضل:

الدكتور عبد الكريم الحياري

والدكتور جعفر عبابنة

والدكتور حسن الشاعر

لتفضّلهم بقبول هذه الرسالة ومناقشتها.

والشكر موفور غير منقطع لأخوتي ورفيقاتي، ولكلّ من وقف إلــى جــانبي ورعاني، وأخصّ بالذكر فريال وسميحة.

وجزى الله الجميع خير الجزاء... والله الموفق.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة

الدرس اللغوي في نماذج من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إعــداد

هــدى سعـــــد محمـــــد سعـــــد

المشرف

إسماعيل أحمد عمايرة

مــلــخـــــــص

تناولت هذه الدراسة الدرس اللغوي في نماذج من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرهـــا، بما يتضمنه من أبعادٍ تأصيلية وأبعادٍ ثقافيةٍ حضاريةٍ وأبعادٍ تعليمية تربوية. وترتكز هذه الدراسة على تحليل المضمون في تلك النماذج، واستقصاء ما اجتمعت عليه وما تفرّد بـــه كـــلّ منهـــا. وحاولت الدراسة بيان الفروق في التأليف بين النموذج الذي أعدّه عرب، والنموذج الذي أعـــدّه غير عرب.

واشتملت الدراسة على تمهيد وثلاثة فصول:

عرض التمهيد لقضية الاهتمام الغربي باللغة العربية، إضافةً إلى نبذة عن طبيعة النماذج التعليمية التي اختصّت بها الدراسة. أما الفصل الأول، فكان بعنوان "البعد التأصيلي"، وارتكـــز على مبحثَيْن، هما: درس الأصوات، والتراكيب اللغوية. وتناول الفصل الثاني "البعـــد الثقـــافي الحضاري"، ومظاهر الثقافة العربية الإسلامية في النماذج التعليمية. وحاول الفصل الثالث إلقاء الضوء على أبرز "الأبعاد التعليمية التربوية" في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وقد خلُص البحث إلى أن النماذج التعليمية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، لا تُجمـــع على معايير محدّدةٍ في إعداد المنهج، وأن ما تتفق عليه قليلٌ يسير، والمشكلة قائمة في اتـــساع الفجوة بين الكتاب التعليمي الذي يتولّى تأليفه عرب، والكتاب الذي يتولّى تأليفه غير عرب.

_ المـــقــدّمـــــة _

الحمد لله حمداً كثيراً طيّباً مباركاً فيه، أمّا بعد:

فهذا بحثٌ في اللغة بعنوان "الدّرس اللغوي في نماذج من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، ويتناول بالدرس إشكالية الأسس والمعايير المتباينة في إعداد الكتاب التعليمي في العربية للناطقين بغيرها، ويحاول تبيُّن الفروق بين نماذج من تلك الكتب التي أعدّها عرب، وتلك التي أعدّها غير عرب في هذا المجال، من حيث أسس درس الصوت، ودرس التراكيب وجوانب القيم والثقافة، والبحث عن أسس مشتركة يمكن الإجماع عليها عند إعداد كتاب تعليم العربية للناطقين بغيرها.

مشكلة الدّراسة ومبرّراتها :

يتمتّع الكتاب التعليمي بأهميّةٍ كبيرةٍ في العملية التربوية، تجعله يخرج من حدود البحث اللغوي المجرَّد، إلى تمثيل الفكر الذي تحويه هذه اللغة، ولأن اللغة العربية تتخذ موقعاً متميّزاً بين اللغات الأخرى، لما تتمتع به من حضارة عريقة، كان لخطورة الطروحات التي تقدَّم من خلالها بوصفها لغةً ثانية، ضرورةٌ تستدعي تقويم الكتاب التعليميّ الذي يعرض اللغة، وطريقتة في تناول الدّرس اللغوي.

وتتمثل مشكلة الدّراسة في تباين كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في المضامين والطرائق والنصوص، واعتماد كثيرٍ منها على ذاتيّة معدّيها، وأذواقهم وآرائهم، مع إغفالٍ واضحٍ للأسس العلميّة التي ينبغي أن تنتظمها في بناء مناهج تعليم اللغات.

النماذج التعليمية المختارة للدّراسة والتحليل:

١. **الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.**

صدر الكتاب الأساسي عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الإسلامية، في تونس عام (١٩٨٥)، وأعيدت طباعته عدة مرات، وحجمه من القطع الكبير.

وجاء الكتاب الأساسي في ثلاثة أجزاء، الجزء الأول أعدّه كلٌّ من : السعيد محمد بدوي، وفتحي علي يونس. وكان قد خاطب المستوى المبتدئ للمتعلمين، ومثّل توطئة صوتية، اشتملت على نصوص بسيطة، عكست بعض مفردات الحياة اليومية.

الجزء الثاني من الكتاب الأساسي، صدر عام (١٩٨٧)، من إعداد: السعيد محمد البدوي، ومحمد حماسة، ومحمود البطل. تناول هذا الجزء التراكيب اللغوية النحوية والصرفية، وموضوعات متفرّقة من الحضارة والثقافة العربية المعاصرة، وهو خاص بالمستوى المتوسط.

أما الجزء الثالث، فأعدّه كل من: السعيد محمد البدوي، ومحمد حماسة عبد اللطيف، ومحمود الربيعي، وكان صدوره في عام (١٩٩٣). خاطب الجزء الثالث متعلم العربية الأجنبي المتخصّص في الأدب، في المستوى المتقدّم، بما طرحه من نصوص تراثية، تضمنت نصوصا شعرية ونثرية قديمة، ونصوصا في الفلسفة والتربية والطب والعلوم الطبيعية، وكانت المعالجات اللغوية فيه أكثر عمقا مقارنة بالجزئَيْن السابقَيْن.

ويمثل هذا الكتاب نموذجا متقدما، بين الكتب التعليمية التي أعدّها عرب، في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، اجتمع على إعداده مجموعة من الباحثين واللغويين، وهذا الكتاب منهج معتمد في عدة جامعات عربية.

٢. كتاب مبادئ العربية المعاصرة Elementary Modern Standard Arabic, Peter Abboud and Ernest N. McCarus, p١, p٢, ١٩٨٤, Cambridge University Press, Cambridge, USA.

صدر هذا الكتاب عن مطبعة جامعة كامبردج ، وطُبِعَ عدة مرات، ما بين أعوام١٩٦٨ إلى ١٩٨٤، وهو جزء من سلسلة الكتب التعليمية (***Textbooks***)، وحجمه من القطع الكبير، ويقع فيما يزيد على الثلاثمائة صفحة، ويُختصر بالرمز (**EMSA**)، ويتكون من جزئيْن، الجزء الأول منه خُصِّص للمستوى المبتدئ، وجاء في ثلاثين درسا، أما الجزء الثاني، فخُصِّص

للمستويين المتوسط والمتقدم، وجاء في خمسة عشر درسا، ويدرسه الطالب الجامعي، في مدة تبلغ العام والنصف، بمعدل أربع ساعات أسبوعية.

وهذا الكتاب أعدّه فريق من المتخصّصين باللغة العربية في الجامعات الأمريكية، من عرب وأمريكيين، وكان هذا الكتاب قد أدى دورا كبيرا في تعليم العربية، بأصواتها ونحوها وصرفها وثقافتها في الولايات المتحدة الأمريكية، ولذا حظي باهتمام وشهرة واسعَيْن، جعلاه أحد أهم المصادر الرئيسة في تعليم العربية، في معظم الجامعات الأمريكية، حتى امتد هذا الاهتمام، إلى بعض الجامعات العربية الأخرى، في الكويت والأردن والقاهرة، وهو ما كان دافعا لاختياره نموذجا تُجرى عليه هذه الدراسة.

٣. كتاب الكتاب في تعلّم العربية Al-kitab fi Taalum Al-arabiya, Kristen Brustad, Mahmoud Al-Batal, Abbas Al-Tonsi p١, p٢, ٢٠٠٤, Georgetown University Press, Washington, USA.

صدر عن مطبعة جامعة جورج تاون في واشنطن، الطبعة الأولى منه صدرت عام ١٩٩٥، والثانية كانت في عام ٢٠٠٤، شارك في إعداد هذا الكتاب فريق من الباحثين اللغويين، على رأسهم محمود البطل، وعباس التونسي، وكرستن بروستاد، وتختصره الدراسة باسم "**الكتاب**".

وهذا الكتابٌ من القَطع الكبير، تبلغ صفحاته خمسمائة صفحة، إلى جانب كتاب آخر من الحجم الصغير، هو (كتاب ألف باء، مدخل إلى حروف العربية وأصواتها)، وهو خاصٌ بتقديم أصوات العربية، والتدرّب عليها نطقاً وكتابة.

نال هذا الكتاب شهرةً واسعةً في الجامعات الأمريكية، واستهدف تعليم اللغة العربية والثقافة العربية بصورةٍ خاصة، مما جعل منه محوراً هامّاً في قراءة الأسلوب التعليميّ، عند عرض الدّرس اللغوي العربيّ في الغرب، بوجوهه الصوتية والنحوية والصرفية، والثقافية بوجهٍ خاصّ، ممّا شجّع على اختياره نموذجاً للتحليل في هذه الدراسة.

أسئلة الدّراسة :

ولعلّ أهمّ الأسئلة التي توخّت الدّراسة الإجابة عنها هي :

هل ثمّة معيارٌ متّبعٌ يقرّر اختيار القواعد الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة في تلك النماذج التعليمية؟
ما الأهداف الماثلة وراء اختيار النّصوص الثقافية في تلك النماذج التعليميّة؟
ما موقع تلك النماذج التعليمية المختارة للدراسة من كتب تعليم اللغة _ أيّ لغة _ للنّاطقين بغيرها؟

أسلوب الدّراسة :

اتبعت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي، من خلال إلقاء الضوء على طبيعة التناول اللغوي لكتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، واجتهدت الدراسة في الوقوف على أبرز معالم الدّرس اللغوي في نماذج متعدّدة من هذه الكتب، لاستطلاع الجوانب الوظيفيّة فيها، من خلال أبعاد ثلاثة هي : البعد التأصيليّ، والبعد الثقافي الحضاريّ، والبعد التعليمي التربويّ، مع محاولةٍ للتعرّف على اتجاهات الكتب، فيما أعدّه عرب وما أعدّه غير عرب، مع عقد موازنةٍ بينها، وذلك من أجل الوصول إلى رؤية متكاملة لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

منهجيّة الدّراسة :

وتنتظم هذه الدّراسة على النحو التالي :

الفصـــل الأول : البعد التأصيلي

ويُقصَد به الوقوف على طبيعة المادة اللغويّة، المقدَّمة للناطقين بغيرها، في مجال الصوت والصرف والنحو، فما القواعد التي يقدّمونها في هذه المجالات، وما الأسس التي اختيرت هذه القواعد بموجبها، وما الجوانب الوظيفيّة لهذه القواعد، وهل يختلف تقديم هذه القواعد في هذه الكتب عن نظيراتها في كتب تعليم العربيّة للناطقين بها.

ويُنتظر في هذا الفصل أن يتناول المباحث الآتية :

- المبحث الأول: الدرس الصّوتي
- المبحث الثاني: درس التراكيب اللغوية

الفصـــل الثاني : البعد القيميّ والحضاريّ

تناول الفصل الثاني من هذه الدراسة أبرز الموضوعات الثقافية في هذه الكتب، مع معالجة للأبعاد القيميّة الثقافية والحضاريّة التي تنطوي عليها، ويُنتظَر أن يغطي هذا الفصل المباحث الآتية :

مظاهر الثقافة العربيّة والإسلاميّة في النماذج التعليميّة

- موضوعات الحياة الاجتماعية العربية
- موضوعات أدبيّـــة
- موضوعات الإعلام والصحافة العربيّة

الفصـــل الثالث: البعد التربويّ التعليميّ

وتناول أنواع التدريبات اللغوية التي قدّمتها هذه الكتب، وطبيعة الأشكال التدريبية الممثلة لكل نوع، وما اشترك بين النماذج التعليمية المختارة، وما انفرد به كل واحدٍ منها من تدريبات، ثم محاولة صياغة معايير تربوية في إعداد تدريبات الكتاب التعليمي. وانتظم هذا الفصل في ثلاثة محاور، هي:

- المحور الأول: التدريبات النمطية
- المحور الثاني: التدريبات المعنوية
- المحور الثالث: التدريبات الاتصالية

الدّراسات السّابقة :

من الدّراسات السّابقة التي ارتكزت عليها الدراسة رسالة ماجستير غير منشورة، بعنوان "***دراسة تحليليّة تقويميّة للكتاب الأساسي في تعليم العربية لغير النّاطقين بها***"، لنجود عطا الله، (٢٠٠١)، جامعة دمشق: دمشق. ألقت فيها الباحثة الضوء على واقع الكتاب الأساسي

الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٩، في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وأهم المضامين الثقافية والمفاهيم والقضايا والمهارات التي يعلّمها، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي.

ومن الدّراسات السابقة أيضاً، بحثٌ لإسماعيل عمايرة، بعنوان "***الفصحى في الدّرس اللّغوي وكتب تعليم العربيّة عند المستشرقين الألمان***"، وهو بحثٌ منشور في كتاب "بحوث في الاستشراق واللغة"، دار وائل للنشر، الطبعة الثانية، (٢٠٠٣)، عمان. تناول فيه الباحث كتب تعليم العربيّة، التي أعدّها المستشرقون الألمان واتجاهاتهم، ومدى تأثرهم بالتّراث اللغوي عند العرب، من حيث فصحى التراث وفصحى المعاصرة، مع معالجة بعض نماذج المادة اللغوية بأبعادها المختلفة، في أبرز الكتب الاستشراقيّة الألمانيّة، والأخطاء الواردة فيها.

وجاءت دراسة "***الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها***"، لمحمد عمايرة، في كتاب "بحوث في اللغة والتربية"، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى، (٢٠٠٢)، عمان. اختار فيها الباحث عدة كتبٍ تعليميّةٍ، أجرى عليها دراسةً تحليليّةً للمضامين الثقافية الإسلامية، وكيف كان التعامل معها، إضافةً إلى الوقوف على أبرز الأخطاء التي تلمس الجانب الثقافي في هذه الكتب.

_ تـمـهـيـد _

من أهم ما يعين المتعلّم الأجنبيّ على الاكتساب الميسَّر للغة، ويمهّد له الطريق لاستيعاب الفكر والثقافة التي تنحدر منها لغةٌ ما، هو وجود الكتاب التعليمي المناسب الذي يمثّل المصدر الأساسي في تلقي اللغة، وعليه تعتمد عمليّة التدريس اعتماداً كلياً؛ فما يتمتّع به الكتاب التعليمي من أهميّة كبيرة في العمليّة التربويّة، يجعله يخرج من حدود البحث اللغوي المجرّد إلى تمثيل الفكر الذي تحويه هذه اللغة.

ولخطورة الطّروحات التي تقدَّم العربية من خلالها، بوصفها لغةً ثانية، ثمّة ضرورةٌ تستدعي تقويم الكتاب التعليمي الذي يعرض اللغة، وطريقة تناوله الدّرس اللغوي، ومدى اقترابه أو بعده عن الدّرس اللغوي عند الناطقين باللغة نفسها؛ فقد اتجه الغرب في بدايات القرن الماضي، إلى محاولة فهم الشعوب الأخرى، بتعلّم لغاتها وتعليمها، وقد سخّرت في ذلك الدراسات العديدة، وابتكرت مناهج جديدة متنوعة، كالمنهج التقابلي وتحليل الأخطاء[1]، بهدف الإحاطة بأفضل الطرق لتعلم اللغات الأجنبية، وتقديمها في قوالب مألوفة، تقترب من طبيعة الدرس اللغوي الغربي، وتمكّنه من السيطرة على تعابير اللغة، ونطقها وفهمها.

ومن أجل ذلك، حاول الأمريكيون في أربعينيات القرن المنصرم، إعادة صياغة قواعد العديد من اللغات، التي شكلّت أهمية استراتيجية عندهم، كالصينية واليابانية والروسية والعربية، برغم وجود قواعد لهذه اللغات، عند أهلها الناطقين بها[2].

وإعادةُ صياغة أسس لغة ما وتراكيبها، إنما هو إدراك منهم لمسألة الفجوة الملموسة في طبيعة الدرس اللغوي في كل لغة؛ إذ تمتاز كل لغة بمعطيات بيئية وتاريخية وثقافية، تختلف عن الأخرى، وهي محاولة منهم لتسهيل تلقي اللغة المتعلمة؛ باقتناص السياقات اللغوية المألوفة، والتعابير اللغوية المهمة والمتكررة على ألسنة أصحاب اللغة المرغوب تعلمها، وتنحية التفصيلات اللغوية، وحصر ذلك في ما يسمى بالوظيفيّة. وعليه، باتت الوظيفيّة في تعليم اللغات،

---

[1] يقصد بالتقابل اللغوي المقارنة بين لغتين من حيث خصائص النظام الصوتي فيهما، وكذلك التركيبي النحوي والصرفي، والبحث عن عناصر التشابه والاختلاف بينهما، ولا يشترط أن تكون اللغتان من الفصيل اللغوي نفسه ، ويقصد بتحليل الأخطاء: دراسة الأخطاء(الانحرافات اللغوية المخالفة لقواعد اللغة) التي تصدر عن متعلمي اللغة الأجنبية، وتوصيفها ومحاولة تفسيرها، انظر: صيني، محمود إسماعيل واسحق محمد الأمين،(١٩٨٢)، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض.

[2] بشر، كمال، (١٩٩١)، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، مكتبة الشباب، القاهرة، ص١١٤.

تشير إلى انتقاء الأنماط اللغوية الشائعة، والمستعملة في الحياة اليوميّة، و انتقاء الأسهل والأقرب منالاً، بحكم قربها الزمني من أهل اللغة الناطقين بها، وتقديمها للنّاطقين بغيرها، مع التركيز على الابتعاد عن بنيتها النظريّة والتفصيليّة، إضافةً إلى مراعاة طاقة المتعلّمين الاستيعابيّة، وأخذ دوافعهم وحاجاتهم من تعلّم اللغة الأجنبيّة بعين الاعتبار.

ولكنّ هذا التقعيد الجديد للغات معينة، واختيار سياقات محددة منها، قد يفقد تلك اللغات شيئا من تميزها؛ فبرغم عمليّتها وجدواها بالنسبة للمتعلم، إلا أنها تحصر فنون اللغة في نطاقات ضيقة، وتساهم في تعميق الشعور بأهمية بعض القواعد المستعملة، وعبثية بعضها الآخر، غير المستعمل و غير الشائع على ألسنة العامة، في الاستعمال اليومي. وعند مقابلة تلك السياقات السهلة، تضيع سياقات الأسرار البلاغية والأدبية العميقة للغة ، التي إنْ واجهت المتعلّم بعد إنهائه مرحلةً طويلةً من الدّرس، كانت بمثابة حاجزٍ منيع، وكلامٍ مُبهم ربما لا يدرك منه شيئا.

ومن هنا، كانت ضرورة تقييم كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، والبحث في جدوى المسائل المقدمة فيها، و الوقوف على طبيعة المادة اللغوية المقدَّمة للناطقين بغيرها، في مجال الصّوت والصّرف والنّحو، وتتبّع القواعد التي يقدّمونها في هذه الفروع اللغوية، والأسس التي اختيرت هذه القواعد بموجبها، والبحث عن المعيار المُتَّبَع، في اختيار القواعد الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة، التي يمكن تقديمها في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.

الفصل الأول

البُعـــد الـــتأصـــيلي

المبحث الأول: الدّرس الصّوتي

- أساليب عرض الصوت في النماذج التعليميّة المختارة
- المحاور الصوتيّة الأساسيّة في النماذج التعليميّة المختارة

المبحث الثاني: درس التراكيب اللغويّـــة

- أساليب عرض التراكيب اللغويّة، في النماذج التعليميّة المختارة
- المحاور التركيبيّة الأساسيّة في النماذج التعليميّة المختارة

ـ المبحث الأول ـ

الدّرس الصّــوتيّ

يقف هذا المبحث على نماذج من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، لاستطلاع الدّرس الصوتيّ فيها من وجهتَيْن، الوجهة الأولى: أساليب عرض المادة الصوتية، والوجهة الثانية: المحاور الصوتية الأساسيّة في تلك النماذج.

أساليب عرض درس الصوت في النماذج المختارة من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها:

أولاً: تصنيف الأصوات وفقاً للمخارج في "الكتاب الأساسي"

اختصّ "**الكتاب الأساسي**" بهذه الطريقة؛ إذ أفرد الجزء الأول لمبحث الصوت، فيما أسماه توطئةً صوتية؛ وقسّم الدروس بحسب مخارج الأصوات، منطلقاً من أعضاء النطق الأمامية، وصولاً إلى الأعضاء الخلفية، في عشر وحداتٍ تعليمية، مثّلت كلّ وحدةٍ منها مجموعةً صوتيةً تتبع المخرج نفسه؛ فابتدأ الكتاب بالحركات وأصوات المدّ، ثم الأصوات الشفوية، وأتبعها الأصوات الأسنانية، ثم اللثوية، ثم الغارية، ويليها الأصوات الطبقية، فالحلقية، وانتهاءً بالأصوات الحنجرية. إلا أنّ الكتاب لم يقدّم الأصوات في مصطلحها العلميّ، بل التزم بترتيب الوحدات الدراسية، تبعاً لأعضاء النطق الأمامية فالخلفية، وعرَضها بوجهيْن فقط، هما: الأصوات الصحيحة، وأصوات المدّ. وهنا اقترابٌ مما اصطلح على تسميته بالوظيفية، من حيث اختصار المصطلح العلمي اللغوي، والاكتفاء بالعرض المباشر للمادة اللغوية، سعياً إلى تمكين متعلّم اللغة، من التعرّف على أوليّات الدّرس الصوتيّ العربيّ بسهولةٍ ويُسر.

وتصنيف الأصوات وفق مخارجها، طريقةٌ مفيدةٌ للمتعلّم؛ تُعينه على ربط الأصوات بطريقة النطق، بوساطة وضع الأصوات متشابهة النطق، في حزمٍ صوتيةٍ واحدة، تمكّنه من احتوائها واستيعابها، ثم تعلّم نطقها. ويجعل محمود الناقة من نطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة، أحد أبرز أهداف الكتاب التعليمي، عند تعليم مهارة الحديث والكلام[١]، إلا أن مهارة التمييز بين الأصوات المتشابهة، ونطقها نطقاً سليماً، باستخدام طريقة التصنيف تبعاً للمخارج،

[١] الناقة، محمود كامل، (١٩٧٨)، أساسيات تعليم العربية لغير العرب، معهد الخرطوم الدولي، الخرطوم، ص٩٨ ـ ٩٩.

يتطلب تحقيقها تقديمَ تحليلٍ للأصوات، والوقوف على أبرز الفروقات الجوهرية بين كل صوتٍ وآخر، وما يقترحه بعضهم من وصف الأصوات وصفاً تشريحيّاً دقيقاً، مع بيان الصفات العامّة، كالجهر والهمس، والشّدّة والرّخاوة، إضافةً إلى دراسة طول الصوت اللغوي[١].

وعليه، فلا يمكن الاعتماد على تصنيف الأصوات بحسب مخارجها، في المرحلة الأولى للتعلّم، في الكتاب التعليمي للناطقين بغير العربية، لأن ذلك سيقود إلى دراسة أصوات اللغة دراسةً علميّةً، وليس تعلّمها، وهو ما يمنع الكتاب من وسمه بالوظيفيّة، التي تعني للمتعلّم سهولة تعلّم اللغة الأجنبية.

وهذه الطريقة _ في أصلها_ تصلح للمتعلم المتخصص؛ إذ هو أقدر على تلمّس مواطن الفروق بين مخارج الأصوات، بعد أن أجاد نطقها، فيأمن اللبس في التفريق بينها، بينما المتعلم المبتدئ، بحاجةٍ إلى أبسط الوسائل في تقديم المادة الصوتية، لأنها اللّبنة الأساس في عملية تعلّمه اللغة، وتمثّل له المحاولاتِ الأولى في تعلُّم مهارة التحدث باللغة المرغوب في تعلّمها.

وتقسيم الأصوات بناءً على تشابهها في المخارج، يصعّب على المتعلّم التمييز بينها، فقد يختلط عليه ذلك في اللفظ، بخاصةٍ عند نطقها للمرة الأولى؛ إذ كيف يفرّق في اللفظ بين أصواتٍ تشترك في المخرج نفسه، مع اختلافٍ بسيطٍ فيما بينها، كما في أصوات (الثاء والذال والظاء) مثلاً، ممّا يولّد عند المتعلّم توجُّهاً سلبياً نحو اللغة، لشعوره بصعوبتها.

ويرى بعض الباحثين في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، أنه من المفيد عزل الصوت، ودراسته جزئيا، مع إظهار الخصائص المرئية التي يتركب منها، مثل حركة اللسان، ووضع الشفتين والأسنان والفكّين عند نطقه، لأن ذلك يعين المتعلّم على أن يسمع الصوت بطريقةٍ أفضل[٢]، وهي طريقةٌ جيّدة، تتفق مع طريقة التصنيف بحسب المخارج، ويجعلها أكثر جدوى من الاكتفاء بعرض الأصوات في مجموعات، شريطة أن يتمّ تقديم المادة الصوتية مبسّطة، لا تعقيد فيها ولا تفصيل.

---

[١] الغالي، ناصر عبد الله وعبد الحميد عبد الله، (١٩٩١)، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالي، الرياض، ص٤١.
[٢] عبد العزيز، ناصف مصطفى، (١٩٨٣)، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، ط١، دار المريخ للنشر، الرياض، ص٢١.

وعليه، ينبغي أن يصاحب الكتاب التعليميّ وسائلُ توضيحٍ أخرى، كالرسوم الموضّحة لوضعية أعضاء النطق، أثناء إنتاج صوتٍ ما، والاستعانة بمختبر الأصوات، حتى ينجح الكتاب التعليمي في وصف الأصوات وصفاً دقيقاً، يتحصّل معه التفريق بين ما تشابه من أصوات، أو ما يمكن أن يختلط على المتعلّم لفظه.

ويصاحب "**الكتاب الأساسي**" أشرطةٌ سمعيّة، تعين المتعلم على سماع الأصوات بدقة، وبصورةٍ متكررة، إلا أنها يعوزها مشاهدة الكيفيّة التي يُنطق بها الصوت، وهذا ما يحققه مختبر الأصوات _ كما ذُكر _ أو معلّم اللغة، في تمثيله الدقيق لطريقة نطق الأصوات. وفي هذا السياق، للمعلم دوره الأكبر في تفصيل درس الأصوات، وتوضيح ما تشابه واختلف منها، وهو درسٌ بحاجةٍ لجهد مضاعفٍ من المعلّم.

ويقدم رشدي طعيمة أمثلةً حيّة على ما يمكن للمعلم تقديمه في درس الأصوات[١]، بخاصة ما قد يقصُر الكتاب التعليمي عن تقديمه للمتعلّم تطبيقياً، من التدرُّب على نطق بعض الأصوات العربية، التي تشكّل تحدياً أمام المتعلّم الأجنبي، كالحاء والخاء والهاء مثلا، وعندها يكون الدّور تكاملياً بين الكتاب التعليمي، ومعلّم اللغة. ويقترح طعيمة أن يقوم المعلم بتمثيل طريقة إخراج الصوت العربي، وتقريبها للمتعلم في بعض المواضع، كما في صوت الغين مثلا، بتمثّل عملية الغرغرة، أو بتذكير المتعلمين بما يفعله المريض عند التأوّه، لينطقوا صوت الهاء، أو تدريبهم على نطق الحاء، بالتدرّب على أن يهمسوا همساً خفيفا بكلمات فيها صوت الهاء، حتى يقتربوا بصوت الهاء من صوت الحاء العربية.

وتلك مزية أساسية في الكتب التعليمية التي أعدّها عرب في توجّهها إلى الاعتماد على المعلم في توضيح ما يقصر عنه الكتاب التعليمي وإيصاله للمتعلّم بسهولةٍ ويُسر، وربما كان الأجدى البحث عن تكامل الدور بين المعلم والكتاب، وأن يسعى كل مكوِّن من مكوّنات المنهج لتقديم أفضل ما يمكن.

[١] طعيمة، رشدي أحمد، (٢٠٠٢)، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية، دعم جهود التدريس باللغة العربية في جمهورية جيبوتي، الدورة التدريبية لمعلمي التعليم العام حول أساليب تدريس اللغة العربية ومناهجها وتقنياتها، جيبوتي، ص٥٠ _ ٥١.

ثانياً: تصنيف الأصوات وفقاً للتحليل التقابلي في كتاب "مبادئ العربية المعاصرة"

وهذه الطريقة يتبعها كتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**"، وتعتمد على تقسيم الأصوات العربية، وفقاً لاقترابها أو ابتعادها عن لغة المتعلّم الأم. وهنا يقابل الكتاب بين العربية والإنجليزية في تحليله للأصوات، وهو ما كان عليه توجُّه الكتاب، في تعليم العربية للناطقين بالإنجليزية بوجهٍ خاصّ.

ويسمّي ويليام ماكي (William Machey, ١٩٦٦) التحليل التقابليّ "تحليل النطق"[١]، وفيه يقول: " فإذا تصدينا لتحليل النطق، عينّا من الوحدات الصوتية في بنية اللغة الأولى، ما لا يرد مثله في اللغة الثانية، وما يوجد فيهما معا، مما يختلف فيه النطق بينهما"[٢]. وهنا يلجأ إلى طريقة التقابل واكتشاف معالم اللغة الأجنبية، بمقابلتها بلغة المتعلّم الأم، رغم أنه ليس هناك لغتان تمتلكان بنيّةً واحدة[٣]، إلا أنّ محاولة التقريب بين البنيتَيْن، تسهّل على المتعلم تلقّي اللغة المتعلَّمة، بالتعرّف إلى مواضع التشابه والاختلاف بين اللغتين، وتنبيهه إلى ضرورة تفادي الوقوع في خطأ نقل العادات الكلامية، من اللغة الأولى إلى اللغة المُتعلَّمة، والذي يلحق بالمتعلم في المراحل الأولى من التعرّف إلى اللغة الجديدة، نتيجة تكيّف أعضاء النطق لديه، مع العادات النطقية المترسّخة سابقاً من لغته الأم.

ولذلك لابد للكتاب التعليمي، من البدء بالأصوات المألوفة لدى المتعلم، إضافة إلى أن ذلك يُعدّ تهيئة نفسية للمتعلم الناطق بالإنجليزية، حين يعلم أن هناك ما يزيد على عشرين صوتا مشتركاً بين العربية والإنجليزية.

---

[١] المعنى هنا يقصد التحليل التقابلي بين لغتين أو أكثر، ولا يُقصد بذلك الدراسة القائمة على تحليل الصوت بالاستعانة بالأجهزة الإلكترونية، فذلك يختص به علم الأصوات التجريبي.

[٢] William Mackey, (١٩٦٥), Language Teaching Analysis, Longmans, London, p ٨٠.

[٣] William Bennett, (١٩٦٨), Aspects of Language and language Teaching, C. U. P, London, p.٣٥.

وجاء تقسيم الأصوات في كتاب" **مبادئ العربية المعاصرة**"على النحو التالي:

أ- **الأصوات التي تشترك بها العربية مع الإنجليزية**، ومنها الأصوات التالية: **(ب_ B)** ، **(ت_ T)** ، **(ز_ Z)** ، **(س_ S)** ، **(ف_ F)** ، **(هـ_ H)**، ويدعم ذلك بكلمات من اللغة الإنجليزية، توضّح طريقة نطق الصّوت العربي، كما في[١]:

"ج _ j as in Joke.
د _ d as in day.
ث _ th as in thin".

وفي هذا القسم من الكتاب، تتضح الدقة في اختياره النموذج الممثل للصوت الجديد، الذي يقابل الصوت الآخر في لغة المتعلم الأم، وهذا يظهر بصورةٍ ناجحة؛ حين يأتي بالصوت العربي مفرداً ومستقلاً عن أية بنية أو سياقٍ عربي، ثم يعرض لما يقابله في الإنجليزية، إلى جانب سياق يحدّد للصوت الواحد صورةً واحدة، كما في الأمثلة المبينة أعلاه. وهذه قضية ضرورية في تحقيق دقة النموذج؛ إذ إن عرْضَ صورةٍ واحدةٍ للصوت الواحد، بما يشكّل مفهوم (الفونيم)[٢]، يهيئ للمتعلم استقرار الصوت على صيغة واحدة، يسمعها تكراراً بادئ الأمر، حتى تثبت لديه الصورة السمعية الأساسية للصوت الواحد، ثم يتعرّف إلى الصور الأخرى للصوت، في المراحل المتقدمة.

إلا أن المأخذ على كتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**" في هذا الجانب، كان قلة الأمثلة العربية، والتزامه السياق الإنجليزي في توضيح اللفظ العربي، في غير حاجةٍ إلى ذلك؛ لأن توفّر أمثلةٍ على صوتٍ ما في العربية، منتمٍ إلى صورةٍ واحدةٍ في النطق، ليس من المحال، بل تتعدّد الأمثلة وتتنوّع، كما أنّ التحليل التقابليّ لا يعني _ بالضرورة _ طغيان لغة المتعلّمين الأم، على اللغة المراد تعلّمها، حتى في استقراء طريقة النطق وتوضيحها، بل إنّ أساس هذا التحليل،

---

[١] مبادئ العربية المعاصرة، ص١- ٢.

[٢] وهو أصغر وحدة صوتية في اللغة، والفونيم واحد ويتعدد نطقه، ومثاله فونيم السين في الكلمات التالية: (أسفر) وفيه تُقرأ السين سينا، بينما تُقرأ السين صاداً في كلمة (يسطع)، وتُقرأ زايا في كلمة (أسدل)، وهذه جميعها صور لفونيم السين، ويبين ذلك اختلاف طبيعة النطق للفونيم الواحد، بحسب السياق الذي ورد فيه، وهو ما ينبغي تجنبه في الأمثلة المقدَّمة في الكتاب التعليمي، في المراحل المبتدئة لتعليم الأصوات اللغوية، للناطقين بغير العربية.

أن يقوم على التوازن في طرح المتشابه والمختلف بين اللغتين، ثم تغليب اللغة الهدف في المادة التعليمية المنتقاة.

ومما يؤخذ على كتاب "**مبادئ العربية المعاصـــرة**" في السياق ذاته، أن نجـــده حـــين يعرض لأمثلة على أصوات في العربية، يقدم أمثلة خالية من المعاني، غايتها الأولى أن يردّدها المتعلم، في سبيل التّركيز الشّديد على أن يتقن نطق الصوت بادئ الأمر؛ وهذا جعل من إهمال المعاني، سمةً بارزةً للكتاب في مبحث الصّوت، فنلاحظ إغراقاً في زجِّ مقاطع لا حاجة لها، إلا إعطاء نماذج تدريبية للنّطق، من مثل (دَوَدَ، دَوْدَدَ، داوانْ، نَوَدَنا، دَوَدان). ورغم أنّها تقتـــرب من المثال الصوتي، إلا أنها تشكّل صوراً عبثية، لا يفيد منها المتعلم؛ وكان الأجدى أن يقـــدَّم أمثلة من صلب اللغة، لا تبتعد عن صيغٍ لغويةٍ وتراكيب حقيقية، ويمكن الاستعاضة عـــن تلـــك الأمثلة بالأمثلة التالية:

ب- **الأصوات التي تنفرد بها العربية دون الإنجليزية،** (وهي أصوات العين، والحاء، والخاء، والغين، والقاف).

وكان كتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**" قد تعامل مع مجموعة الأصوات التي تنفرد بها العربية، على نحوٍ خاصٍ تفصيليّ؛ فوضّح ما يشابه الصّوت العربي، في لغةٍ من اللغات الأخرى، وأتى بأمثلة على نطق أصوات معينة، مثل صوت الخاء، المماثل نطقه الخاء الألمانيّة، وحرف الغين المماثل نطقه الغين الفرنسيّة، وهذا في سبيل تقريب الأصوات إلى المتعلمين، وإعانتهم على اللفظ الصحيح، والإفادة من الخلفية المعرفية البسيطة، التي قد يمتلكها المتعلمون عن بعض اللغات الأخرى، لإجادة نطق هذه الأصوات.

وإضافة إلى ذلك، وظّف الكتاب بعض المصطلحات الصوتية، كما في مصطلح (**Palatal Sound**) أي صوت غاري، و(**Glottal Sound**) أي صوت حنجري، و(**Guttural Sound**) أي صوت حلقي، وتوضيح الحالة التي تكون عليها أعضاء النطق، عند إنتاج صوتٍ ما.

ورغم أن هذه الأصوات، تشكّل إحدى أبرز الصعوبات الصوتية، التي تواجه متعلم العربية من الناطقين بغيرها، إلا أن المتعلم ليس بحاجة إلى دراسة الصوت دراسة علمية، تنقله من تعلّم نطق صوت ما إلى دراسته، فحقيقة الأمر أن كل ما يهم المتعلم، هو تبيّن مخرج الصوت الجديد، وتعلُّم نطقه.

ويرى طعيمة أنه عند تعليم أصوات العربية للناطقين بغيرها ، يمكن تقديمها بطريقة التقابل، عبر البحث عن أشكالٍ من العلاقات بين الأصوات، في كلٍّ من اللغتَيْن (المتعلَّمة والأم)[١]، من جوانب الأصوات التي تشترك فيها اللغتان، والأصوات التي تنفرد بها اللغة الهدف، ويضيف إلى تلك العلاقة شكلاً ثالثا، هو الأصوات المتشابهة بين اللغتَيْن، مما يتقارب نطقه ولا يتطابق، ولكنّ هذا الشكل الثالث، ربما لا يحفظ خصوصية اللغة المتعلّمة، أو يضيّع المتعلم بين المتشابه والمشترك في اللغتين، فيؤدي إلى الخلط بينهما، ولذلك نجد كتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**"، قد نجح في تبسيط الوجه التقابلي بين العربية والإنجليزية، فاكتفى بإبرازه في جانبَيْ: ما تشترك به أصوات العربية مع الإنجليزية، وما تنفرد به العربية دون الإنجليزية.

ثالثاً: تصنيف الأصوات وفقاً للترتيب الألفبائي في كتاب "الكتاب"

وهذه الطريقة اتبعها كتاب "**الكتاب**"، وفيها تُرتَّب الأصوات وفقاً للترتيب الألفبائي للعربية (أ، ب، ت...)، وهي أبسط الطرق في تصنيف الأصوات، وتماثل فيها تعليم الأصوات العربية للناطقين بها.

ويبني كتاب "**الكتاب**" عرضه لمدخل الصوت على الطريقة التركيبية[٢]، التي تقوم على أساس الانتقال من الجزء إلى الكل، بتعليم الأصوات اللغوية منفردة، ثم تقديمها في كلمات وتراكيب، متّبعا في ذلك خطوات لعرض الدرس الصوتي، جاءت تبعا لما يلي:

---

[١] طعيمة، رشدي أحمد، (١٩٨٩)، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو ، الرباط، ص١٥٧.

[٢] تمثل هذه الطريقة أحد أساليب تعليم مهارة القراءة بالتحديد، والقراءة تعني أن يلفظ المتعلم الأصوات والكلمات لفظا سليما، ولتعلقها بالنطق، لاءمت المدخل الصوتي للكتاب. ويقابل هذه الطريقة الطريقة التحليلية في تعليم القراءة وتقديم الأصوات اللغوية، و تختلف عن الطريقة التركيبية في تدريس الأصوات اللغوية في أنها تقوم على أساس الانتقال من الكل إلى الجزء، بتقديم الأصوات اللغوية في كلمات،

- يقدم في كل وحدة دراسية عدداً من الأصوات اللغوية منفردة، مثل أصوات (أ، ب ، ت، ث)، يلحق بها مجموعة الحركات القصيرة (ــَـ ، ــُـ ، ــِـ).

- يعرّف الكتاب المتعلم بهذه الأصوات ابتداء، بعرض اسم الصوت، ويطلب إلى المتعلم تكرار نطقه مرات عدّة، ورغم أن المدخل الصوتي في الكتاب اعتمد على المعينات الصوتية، بأسلوب مثير وشائق، إلا أن المتعلم ليس بحاجة لأن يتعرف إلى اسم الصوت، ولا يمثل له ذلك أي معنى، ولن يحقق أي ترابط في عملية نطق الأصوات مجتمِعةً في كلمة واحدة، وإنما المتعلم بحاجة للتعرف على طريقة النطق، فيكرر الصوت وليس اسم الصوت.

وإن كان ينبغي للمتعلم التعرف إلى أسماء الأصوات، فيمكن إرجاء ذلك إلى حين انتهاء مبحث الصوت، فيلحق في نهايته قائمة بالأصوات العربية، إلى جانب أسمائها، مثل ما جاء في "**الكتاب الأساسي**"، الذي عرض في نهاية مدخله الصوتي، قائمةً بأشكال الأصوات العربية جميعها، وأضاف إليها صورة الصوت، واسمه، وشكله الكتابي، ووصفه أثناء الكتابة، منفردا أو متصلا، في أول الكلمة أو وسطها أو منفردا في نهاية الكلمة. وهي خلاصة مفيدة للمتعلم، تضيف إليه تدريباً على مهارة الكتابة، وتُقدَّم للمتعلم لاحتواء ما ورد في المبحث الصوتي ومراجعته، وفيها يتعلم اسم الصوت العربي، بعد أن يكون قد تعلّم نطقه.

- ثم يقدّم الأصوات في صيغة وحدات صوتية جزئية، مثل (با، تا، باتا). وتختلف هذه الطريقة عن مجموعة المقاطع التي جاءت في كتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**"، في أنها تقدم مقاطع محدودة كأمثلة للمتعلم، ولا تكتفي بها لعرض الصوت، بل تتكامل مع الخطوة التي قبلها في تقديم الصوت منفردا، وتتكامل مع الخطوة التي بعدها في تقديم مفردات لها معنى تحوي الصوت المطلوب، ولا يُطلب من المتعلم ترديدها وحسب، بل يُضاف إلى ذلك التعرُّف إلى معانٍ جديدة.

ثم تحليل الكلمات إلى الأصوات المفردة التي تتكون منها، للمزيد انظر: حراحشة، إبراهيم "محمد علي"، (٢٠٠٧)، المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار الخزامى، عمان، ص٣٢.

- في الخطوة النهائية يأتي الكتاب بأمثلة دقيقة ومتنوعة على كلماتٍ ذات معنى، تحوي الأصوات المُراد تعلّمها، مثل(باب، توت، بيتي)، وفيها يركز الكتاب على تقديم المعاني والمفردات منفصلة دون جُمَل، ليتعرّف إليها المتعلم، وذلك لتلافي العيب الموجّه إلى الطريقة التركيبية، التي ينشغل فيها المتعلم بالتهجئة، فتسبب له بطئا في قراءة كلمات الجمل مترابطة، ولا سيما فهمها؛ لأنه بحاجة إلى أن يتناولها جزءا جزءا، فيضيع المعنى المطلوب من الجملة، لذا يأتي كتاب "**الكتاب**" بالكلمات مفردةً، ويُسند الدور إلى المعلم لتوضيحها، ثم يكون تدريب المتعلم على نطق الأصوات في سياق كلمي، بعيد عن جمل كاملة أو طويلة.

ويعتمد "**الكتاب**"، اعتماداً كليّا على التدريبات الصوتية، في تقديم درسه الصوتي؛ إذ يوجه للمتعلم عدة تدريبات، يُعنى كل منها بالاستماع للأصوات، أو التدرُّب على نطقها، وفي كل خطوة من الخطوات السابقة، يكثف مجموعة من التدريبات اللغوية، التي تحقق الهدف، ويأتي الفصل الثالث من هذه الدراسة، في بعده التربوي، بتفصيلٍ لأنواع تلك التدريبات، ومناقشتها بتوسُّع.

ويرى محيي الدين الألوائي، أن التدريبات هي الهدف الأول والأساس في تخطيط منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها[١]، وهذا القول ينقل التدريبات من وسيلة لتحقيق هدف لغوي ومهارة لغوية (كالاستماع أو القراءة أو المحادثة أو الكتابة)، إلى جعلها غاية يسعى إليها الكتاب، فتكتظ بها الوحدات الدراسية، بلا تنظيم أو توازن، غير أن الأجدى أن تتكامل عناصر المحتوى الدراسي، بتوازن ما بين النصوص والتدريبات والوسائل التعليمية والأنشطة، بخاصة أن أهداف المنهج تحدد طبيعة المحتوى الذي يقدّمه الكتاب التعليمي، وهو ما يمكن ملاحظته في كتاب "**الكتاب**"، في اعتماده على تحقيق المهارات اللغوية، في صورة ممارسات تدريبية كثيرة، مما يضفي رتابةً على طبيعة المحتوى اللغوي، ويرهق المتعلم بكثرة الواجبات والأسئلة.

---

[١] الألوائي، محيي الدين، (١٩٨٥)، الوسائل العلمية لحل المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ص ٦٢.

المحاور الصوتية الأساسية في النماذج المختارة من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها:

ويقصد بالمحاور الصوتية: المسائل الصوتية الأبرز، التي تناولها الكتاب التعليمي، وما ركّز عليه، وما أهمله في مبحث الأصوات. وجاءت في النماذج التعليمية المختارة، على النحو التالي:

١. الأزواج المتقاربة (الثنائيات الصغرى)

وهي ثنائيات من الكلمة المتشابهة صوتيا، في أجزائها كلّها، ما عدا صوتاً واحداً فقط، مختلفاً عن بقية الأصوات، ويتغير المعنى بتغيّر ذاك الصوت المختلف.

واختص بعرضها "**الكتاب**"، وهي محور ثابت في مدخله الصوتي، وميزة عرض هذا المحور في الكتاب التعليمي، أنها تبين الفروقات اللفظية بين الأصوات المتقاربة، فتعالج قضية تداخل بعض الأصوات العربية، لتقارب مخارجها، ومن هذه الأصوات مثلا: الحاء وتداخلها مع الهاء، والطاء وتداخلها مع التاء، والغين وتداخلها مع الخاء.

كما يستهدف من التركيز على هذا المحور، تقديم أكبر قدر من المفردات والمعاني اللغوية، وفي هذه الطريقة إثراء للحصيلة اللغوية التي يكتسبها المتعلم، بما يستعرضه من مفرداتٍ كثيرة متنوعة.

وترتّب على ذلك أن يزخر كتاب "**الكتاب**" بمفرداتٍ أكثر، في مبحث الأصوات، مقارنةً بالنماذج التعليمية الأخرى في المبحث نفسه، بل لا يرد هذا المحور في النموذجَيْن الآخرَيْن[١]، وذلك لاختلاف التوجّه الذي يقوم عليه كتاب "**الكتاب**"، في التزام طريقة تعليم الأصوات، من باب تقديم مفردات تشكّل صوراً مباشرةً لأشكال الصوت المُراد تعليمه، إلى جانب توظيف التدريبات اللغوية، في تحقيق ذاك الهدف _كما ذُكر سابقا_ ومن الأمثلة عليها تدريب:

---

[١] وكما ذكر سابقا، عمد كتاب "مبادئ العربية المعاصرة" إلى استعمال صيغٍ غير ذات معنى، في توضيح الدرس الصوتي، حتى لا ينشغل المتعلم بتحقيق أكثر من هدف، ليلتزم بأن يحقق مهارة نطق الأصوات دون غيرها، أما الكتاب الأساسي، فالطريقة التي التزمها بالتصنيف حسب مخارج الأصوت، كانت سببا في قلة المفردات (مقارنة بالكتاب في تعلّم العربية)؛ لأن جمع الأصوات في حزم صوتية، مما يتقارب لفظه، يصعّب توفر الأمثلة عليها ، إذ من الصعب أن تجد كلمات في العربية، تنتمي جميع أصواتها إلى المخرج نفسه.

ضع دائرة حول رمز الكلمة التي تستمع إليها في كل مجموعة من الكلمات التالية[١]:

- (شاع، ضاع، صاع، ذاع).
- (ظبي، صبي، سبي).
- (طيّار، تيّار).
- (غبّر، عبّر).

٢. مفردات الدرس الصوتي

ولا يقصد هذا المحور النظرَ في المفردات الواردة في نصوص الكتاب التعليمي، وإنما يقصد معالجةً تقويميةً لطبيعة المفردات التي ترد في درس الصوت تحديداً، بهدف البحث في ضوابط تقديم مفردات الدّرس الصوتي، بوصفها المدخل الذي يقدّم الأصوات اللغوية، في صيَغِها الوظيفيّة، في الكلمات تامّة المعنى، وليس المقاطع الصوتية التمثيلية التي تعرض الأصوات غير مكتملة المعنى[٢]؛ إذ الأصل في مفهوم المفردة، أنها أصغر وحدة لغوية ذات معنى.

ويتضح إشكال هذا المحور، في صعوبة تحديد مجموعة المفردات، التي ينبغي تقديمها في مبحث الصوت كمّاً ونوعاً، والتي تنبع من إشكالية أساسية، تواجهها الكتب التعليمية في ميدان اللغات، في محور المفردات المنتقاة عند إعداد تلك الكتب؛ تتمثل في عدم معرفة القدْر المناسب من المفردات، التي يمكن للكتاب التعليمي تقديمها، ونوعيّة المفردات التي تناسب المتعلم.

ولذلك يُلاحظ على النماذج التعليمية المختارة، لجوؤها إلى منهجيات مختلفة، تقدم المفردات اللغوية في محور الصوت، رغبة في تجاوز هذه الصعوبة. ومن هذه المنهجيات:

---

[١] البطل، محمود وعباس التونسي وكرستن بروستاد، (٢٠٠٤)، ألف باء مدخل إلى حروف العربية وأصواتها، ط٢، مطبعة جامعة جورج تاون، واشنطن، ص١٣.
[٢] من الأمثلة على تلك المقاطع الصوتية التمثيلية، غير مكتملة المعنى : (با، تا، نان، ثو)، التي تقدم للمتعلم بهدف نطق بعض الأصوات وتكرارها، وهي ما يستثنيه هذا المحور، فيكتفي بمعالجة المفردات تامة المعنى كما تَوضَّح.

أ- الاعتماد على قوائم المفردات الشائعة.

لعل الاعتماد على قوائم المفردات الشائعة، يقدم حلاً مبدئياً لإشكالية صعوبة اختيار مفرداتٍ دقيقة، في مناهج تعليم اللغات، وذلك لأنها تقوم بحصر المفردات الأكثر أهميةً وشيوعاً وتكراراً على ألسنة متكلمي اللغة، مما يوفر نوعيّةً عمليةً من المفردات المفيدة للمتعلم، والقريبة من استعمالات اللغة الشائعة، فيسهل التعامل معها وتعلّمها.

وعند استطلاع مفردات النماذج التعليمية المختارة، يُلاحظ أن "**الكتاب الأساسي**"، كان النموذج الوحيد، الذي اعتمد على قوائم متنوعة من المفردات الشائعة، بينما تجاهلت النماذج الأخرى أيّ قائمة للمفردات الشائعة، أما تلك القوائم التي اعتمد عليها الكتاب الأساسي، فكان أبرزها[١]:

- قائمة جامعة الرياض عام (١٩٧٩)، وهي قائمة المفردات الشائعة التي أعدّها داود عبده، وتسمى بقائمة داود عبده، وكان قد أحصى فيها (٣٥٠٠) كلمة، اعتمدت على النصوص المكتوبة، في الصحافة وكتب القراءة والأدب، وعلوم أخرى كالتاريخ والتربية والاجتماع[٢].

- قائمة معهد الخرطوم عام (١٩٨١). وهي تابعة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، أعدّها كلٌ من: فتحي علي يونس ويوسف الخليفة أبو بكر، وتوجّه العمل في هذه القائمة، إلى كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، في معهد الخرطوم الدولي، فأحصت (١٥٠٠) مفردةً شاعت في أربعة عشر كتاباً، من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، التي تدرَّس في المعهد آنذاك.

- معجم ألفاظ القرآن الكريم للرّاغب الأصفهاني.

وتخلق هذه القوائم مشكلاتٍ أخرى؛ فالقوائم ذاتها متعددة، من منظور أن اللغة متغيرة متطورة، يختلف شائعها في الفترات الزمنية المتعاقبة، كما تعتمد على خبرة معدّيها، وزمن

---

[١] يونس، فتحي علي والسعيد محمد بدوي، (١٩٨٣)، دليل المعلم للكتاب الأساسي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ص١٧.

[٢] عبده، داود عطية (١٩٧٩)، المفردات الشائعة في اللغة العربية، مطبوعات جامعة الرياض، الرياض.

ومكان إعدادها. ويتدخل في ذلك، أنّ الحصيلة اللغوية أمرٌ نسبيٌّ بين المتكلّمين، ما يجعلها مسألةً انتقائية، فيختار معدّو الكتاب التعليمي من تلك القوائم ما لاءمهم، واضعين نصب أعينهم، الفلسفة الاجتماعية والثقافية والدينية التي ينطلقون منها، باختيار مفرداتٍ معينةٍ وإهمال أخرى، وهذا يصعّب التقاء النماذج التعليمية تحت ضوابط موحّدة للمفردات بصورةٍ عامة، ولمفردات الدّرس الصّوتي بصورةٍ خاصة.

ب- الاعتماد على الخبرة الذاتية للمؤلفين.

يُقصد بذلك الاعتماد على ما تحصّل لدى المؤلفين من خبرة، في تحديد أهم المفردات اللغوية، وأكثرها إفادةً للمتعلّم، دون البحث عن أسسٍ تتبع لها تلك المفردات. واتبعَ هذا الأسلوب، كلٌّ من كتاب "**الكتاب**" وكتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**"، في اختيارهم مفردات الدرس الصوتي، بالإضافة إلى شيء من ذلك في "**الكتاب الأساسي**"[١]، وهذه المنهجية من شأنها أن تعكس ذاتية التأليف؛ إذ إن اعتماد المؤلفين على خبراتهم وحصيلتهم المفرداتية، في اختيار ما يمثّل الدرس الصوتي عند إعداد الكتب التعليمية؛ يجعل من معايير المفردات في كلٍّ منها متباينة، فلا تلتقي تحت أسسٍ متشابهة، إلا في قليلٍ منها.

وتكون الصورة أكثر دقة، عند ملاحظة طبيعة المفردات الواردة في كل نموذج تعليمي في درسه الصوتي فحسب، ومقابلتها بالنماذج الأخرى، وفيها توضّحَ الآتي:

- كان مجموع المفردات التي التقى فيها كتاب "**الكتاب**" مع كتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**"، يقارب الثلاثين مفردة، أبرزها: (بان، طاب، ثبات، تبيت، خَوْخ، جَذبّ، باص، سُعال، سَلام).

- في حين أن مجموع المفردات التي التقى فيها كتاب "**الكتاب**" مع "**الكتاب الأساسي**" كانت تسع مفردات، هي: (باب، بيت، شباب، شمس، مشمس، كتاب، كلب، إصبع، معلّم).

[١] ذُكر في دليل المعلم للكتاب الأساسي، أنه روعي في اختيار الكلمات ومعالجتها، ما حدده خبراء الكتاب على أنه مفردات مهمة للدارس الأجنبي، ولم ترد في قوائم المفردات الشائعة، إلا أنها قليلة، و جاء الاعتماد الأكبر على القوائم الشائعة، انظر، يونس، فتحي علي والسعيد بدوي، (١٩٨٣)، دليل المعلم للكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ص١٧.

- أما مجموع المفردات المشتركة بين "**الكتاب الأساسي**" وكتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**"، فكان ثلاث عشرة مفردة، أبرزها: (بنت، سرير، كتاب، ظرف، مكتب، مُحافظ).

- وكان مجموع المفردات التي اشتركت فيها النماذج التعليمية الثلاثة، إحدى عشرة مفردة، هي: (بنت، باب، بَيْت، بيض، سرير، كتاب، سيف، سِن، شرب، مكتب، معلم).

ويمكن ملاحظة أن هذه المفردات المشتركة، تجمعها صفاتٌ معينة، كالقِصَر، ووضوح المخرج، وسهولة النطق. ويمكن بذلك اشتقاق مجموعة أسسٍ وضوابط لغوية، تهذّب تقديم المفردات في درس الصوت، في كتاب تعليم العربية للناطقين بغيرها، من هذه الضوابط:

- أن تكون المفردات قصيرة، يُتوقَّع من المتعلّم نطقها بسلاسة.

- أن تكون المفردات واضحة المخارج، يستطيع بها المتعلم أن يتعرف على طبيعة الأصوات المكوِّنة لها، وتقليدها.

- أن تكون المفردات سهلة النطق، حتى لا يفتر المتعلم من تكرار محاولات نطقها.

- يمكن إضافة ضوابط أخرى، منها أن تكون المفردات حسية، يسهل بيانها، كتصويرها أو رسمها أو تمثيلها، واقتصارها على مدلول واحد، حتى لا يقع المتعلم في حيرة تعدد دلالات المفردة الواحدة.

- ويضيف محمود الناقة ضابطاً آخر لمفردات الدّرس الصوتي، هو أن تكون هناك علاقةٌ دلاليةٌ بين تلك المفردات[١]؛ أيْ أن تنتمي إلى حقلٍ دلاليٍّ واحد. وهذا ضابط ثانوي، قد

---

[١] الناقة، محمود كامل، (١٩٨٥)، خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ص٢٦١_ ٢٦٢.

يصعب توفّره في مجموعة مفردات الدّرس الصوتي، وذلك من أجل تحقيق إفادة المتعلم، بتقديم الأصوات في مفرداتٍ جديدة، ومحاولة الجمع بين الفائدة اللغوية وحصيلةٍ مفرداتيةٍ غنيةٍ واضحة المعنى، تضمن سلامة اللغة، بطريقةٍ مثلى في تقديم الأصوات.

وفي هذا المحور تحديداً، تظهر مشكلاتٌ موحَّدة بين كتابَيْ "**الكتاب**" و"**مبادئ العربية المعاصرة**"، في كثرة الأمثلة التي تخالف تلك الضوابط، ومن أبرزها إدراج مفردات صعبة المخرج، مثل:(تَرَضْرَضَت، تضاريس، حظّيّة، اظمانَّ).

ومن المشكلات الأخرى، إدراج مفرداتٍ حسيّة، يصعب تقديم معناها أو تقريبها للمتعلم، مما يُفقِد تلك المفردات صورتها، ومعناها الحقيقي عند المتعلم، ومن أبرزها: (خبيث، باءَ، راوَد، تحسّب، جلاء، منبوذ، نسّم، فَتَنَ، رخيم).

وبرغم بعض الآراء الداعية إلى ضرورة تقديم مفردات صعبة، في الدروس الأولى[١]، بما يُمثّل مرحلة تعريفية، ليأتي تفصيل دلالة تلك المفردات في الدروس اللاحقة، إلا أن المشكلة ما تزال قائمةً في تلك النماذج، بما اشتملت عليه من مفردات غريبة، غير ذات فائدة للمتعلم، مثل: (بَخْتي، تُخوت، جُبَب، خُوَذ، طرودي، خادِر، قُفطان، دَمْدَمَ، بَثاث)، كما أنه عند تتبُّع تلك المفردات، لا يُلاحظ تكرارها أو ورودها في الدروس التالية، مما يشكل نقصا في طريقة تعاطي الكتاب، مع مفردات محور الصوت.

وبالرجوع إلى ضوابط تقديم المفردات في درس الصوت، يتّضح الفرق بين النماذج التعليمية في الدّرس الصوتي؛ إذ يُلاحَظ على النموذج الذي أعدّه عرب، ممثّلاً **بالكتاب الأساسي**، التزامه بتلك الضوابط، في أسلوب انتقائه مفردات درسه الصوتيّ؛ فأهل اللغة يمتلكون قدراً أوفى من المفردات، يمكن معه الجمع بين تلك الضوابط كلّها، في اختيارهم المفردات، إضافة إلى التزام معدّي الكتاب، بقوائم المفردات الشائعة، التي تجعله أكثر دقة، برغم ما لها من سلبيات ذُكِرت سابقا، إلا أنها _أي القوائم _ تبدو أكثر ضبطاً من الاعتماد على النظرة الذاتية، في تحديد ما هو مفيد ونافع من المفردات، لتقديمه للمتعلم في كتابٍ تعليميٍّ ناجح.

---

[١] Allen, Virginia French, (١٩٨٣), Techniques In Teaching Vocabulary, Oxford University Press, New York , p٨.

في حين تقترب النماذج التي أعدها غير عرب، من الاتفاق على نوعية وعدد محدَّدَيْن من المفردات في درسها الصوتي، رغم ذاتية التأليف، ولعل مرجع ذلك إلى قلة الخبراء العرب في هذا الميدان، ذكر علي مدكور في بحث له، أن ميدان تعليم العربية كلغة أجنبية، يعوزه الخبراء والمعلمون الأكفاء، في إعداد المناهج وتدريسها، وأن العناية العربية بهذه النواحي جاءت متأخرة، قبيل ثمانينيات القرن الفائت، مما ينعكس سلبا على تعليم العربية للأجانب في الغرب، لأن العناية المبكرة باللغة، تتسرب إلى غير أهلها [١].

بالإضافة إلى الاعتماد على أنماط المناهج القديمة والسابقة لتلك الجديدة، في محاولة للتركيز على تغيير الطريقة في عرض المادة التعليمية، والإبقاء على طبيعة المادة اللغوية ذاتها، مع تغييرات طفيفة، لا تتعدى المفردات الجديدة التي تبرز حديثاً ويكثر استعمالها.

والتقاء تلك النماذج التعليمية تحت مظلة مفرداتية واحدة، في مبحث الصوت، يدل على إهمال نوعية المفردات، والاهتمام بتقديمها في أساليب مختلفة؛ فكتاب "**الكتاب**"، يعتمد في تقديمه الأصوات، على المراوحة بين دور كتاب الأصوات الرئيس، والمعينات الصوتية ودور المعلم، في حين أن كتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**"، لا يستعين بالمعينات الصوتية بتاتا، ويعتمد على اللغة الوسيطة في تقديم الأصوات، وتحليلها تقابلياً، هذا بالرجوع إلى أن كثيرا من تلك المفردات مشترك بين الكتابَيْن.

وهذا يؤكد أن محاولات التغيير في مناهج أعدها غير عرب، لا تمسّ المادة التعليمية بصورة مباشرة، ولكنها تتعلق بالتركيز على تطبيق الطرق الحديثة في تعليم اللغات، إذ هناك فارق زمني بين الكتابَيْن، يستدعي معه تجديد تلك المفردات المدخليّة، والاستعانة بمفردات أخرى، ذات معنى وقوام ملتزمٍ بضوابط تقديم مفردات درس الصوت المذكورة سابقا، ولكن ذلك لم يتوفر في النموذجَيْن، من منطلق تركيزهما على تنويع الطرق، والإبقاء على المفردات ذاتها.

---

[١] انظر: مدكور، علي أحمد، (٢٠٠٣)، مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الوطن العربي، اجتماع مديري معاهد تعليم اللغة العربية وإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الخرطوم، ص٢٩_ ٣٠.

٣. توظيف الصورة في محور الصوت

كان "**الكتاب الأساسي**" الوحيد بين النماذج المختارة، الذي وظّف الصورة في درس الصوت، أما كتاب "**الكتاب**"، فتوظيف الصور في دروسه قليل بصورة عامة، مقارنة بالكتاب الأساسي، إذ يمكن أن تعتمد بعض تدريباته اللغوية على الصورة، وكذلك بعض الوحدات الدراسية، إلا أن الصورة لم تحظ باهتمام كبير في درسه الصوتي، أما كتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**"، فلا توظيف لهذه الوسيلة فيه، ولم يحظَ الكتاب بأية وسيلة تعليمية مساندة ومعينة في تعليم العربية للناطقين بالإنجليزية، وهو عيب واضح في الكتاب، إذ تنادي جميع الأساليب الحديثة في التدريس، بضرورة توفير الوسائل التعليمية المتعددة، التي تنقل المعلم من أجواء الجمود، التي ربما يضفيها الكتاب التعليمي، إلى أجواء أكثر تشجيعاً وإثارةً وتحفيزا، للتقدّم في عملية التعلّم.

ومن الثابت أن الصورة وسيلةٌ تعليميةٌ عملية، في تقديم المفردات والأصوات تباعا، وتوفر الجهد في نقل المعنى، وتختصر كثيراً من الوقت في توضيح الكلمات، كما تسهّل عملية الحفظ والتذكّر[1].

والصورة ذات أهمية في درس الصوت، في ربطها بين الكلمة والصوت الذي تقدّمه الكلمة، والمعنى الذي تحمله، ويشجع بعضهم تقديم الصورة عند تعليم الأصوات، وبخاصة عند تعليم أزواج الكلمات المتقاربة صوتيا[2]، إلا أن "**الكتاب الأساسي**"، لم يلتفت إلى تلك الناحية عند تقديمه الصورة، والأمر عائدٌ إلى قلة الاهتمام بجانب الأزواج المتقاربة كما ذكر سابقا[3]؛ **فالكتاب الأساسي** مثلا، يعمد إلى اختيار كلمات سهلة، معيارها الأساسي أنها حسية، في أُطُر تصويرية تجسدها الصورة، دون ملاحظة أزواج الكلمات المتقاربة، ويمكن ملاحظة أن معيار اختيار الصورة، يمكن تطبيقه باختيار صورة حسية، ممثلة للصوت المراد تعليمه.

---

[1] في دراسة أجراها شيبرد (Shepard, ١٩٦٧)، حول استخدام الصورة، وأثرها على مهارتي الحفظ والتذكر في عملية التعلم، درس مقدرة المتعلمين على تذكر الصور ، بعرض (٦١٢) صورة تعليمية، وإجراء اختبارات للمتعلمين، بعد عرضها مباشرة، ثم بعد ساعتين من عرضها، ثم بعد ثلاثة أيام، ثم بعد سبعة أيام، ثم بعد مائة وعشرين يوما. وأثبتت نتائج الاختبارات، قدرة الطلبة الكبيرة على تذكر وتمييز الصور، وكانت نسبة التذكر ما بين ٧٥،٥%- ٩٩،٧% ، وهي نسبة مرتفعة جدا تثبت الدور الكبير الذي تؤديه الصورة في تعزيز مهارتي الحفظ والتذكر، انظر: Shepard. R. N. (١٩٦٧). Recognition Memory for Words, Sentences, and Picture. Journal Of Verbal Learning & Verbal Behavior ,٦, p١٥٦-١٦٣.

[2] عبد الله، عمر الصديق، (١٩٨٥)، وسائل الإيضاح للدرس اللغوي، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ص١٧٣.

[3] انظر هذه الرسالة، ص١٧- ١٨.

ومن أبرز ما يدل على ذلك، المعدلُ الكبير لاستخدام الصورة، في الجزء الأول من "**الكتاب الأساسي**"، والذي يزيد على سبعمائة صورة[1]، تنوعت بين صورٍ حية، وأخرى مرسومة، كان معيارها الأول، أنها ممثلة للصوت المطروح، وأنها حسية يمكن تجسيدها.

وترى نجود عطا الله أن الاستخدام المتكرر لهذه الوسيلة في الجزء الأول من "**الكتاب الأساسي**"، غايته التوضيح الكثيف للمعاني، بتكرار الصور في الوحدات التعليمية المتفرقة[2]، إلا أن الأجدى بالكتاب التعليمي، أن يكرّر المفردات بعد أن يعرضها أول مرة في الصورة، وليس تكرار الصورة ذاتها، لأن غاية الصورة في هذا الموضع، تعليم الأصوات في مفردات، وليس تعليم المفردات بالصورة، بالإشارة إلى أن الدرس الصوتي في "**الكتاب الأساسي**" اعتمد على هذه الوسيلة في معظمه.

كما أن الاستخدام المفرط لهذه الوسيلة، يولّد ثغرات في الكتاب التعليمي؛ إذ يوجّه المتعلم إلى الارتباط بلغته الأم أثناء تعلّمه اللغة الأجنبية، فتشجعه على الاقتراض منها، طلبا لفهم المعنى المراد من الصورة، ثم البحث عمّا يقابل ذلك في اللغة المرغوب تعلّمها، وهذا يُفقِد المتعلم خاصية التفكير باللغة الهدف، لأنه يعزز الترجمة غير الواعية في ذهن المتعلم، ولا يوجه اللفظ إلى معناه في اللغة الجديدة مباشرة، وتكون لغة المتعلم الأم سابقة على اللغة المتعلَّمة، فتشكل عائقاً أمام التفكير باللغة الثانية.

ويرى بعضهم أن المبالغة في توظيف الصورة، في تعليم اللغات الأجنبية، يوحي بتطابق المفردات ومعانيها، وما ترنو إليه في اللغتَيْن[3]، وهذا صحيح، لأن لكلّ لغةٍ وعاءها الثقافي والفكري الخاص بها، ولها دلالات ربما لا تتفق مع لغة المتعلّم الأم، مما يوسع الفجوة بين اللغتين بدل التقريب بينهما، كما أن بعض السياقات والتفاصيل اللغوية غير الحسية، لا يصلح تعليمها باستخدام الصورة، لصعوبة تصويرها.

---

[1] في دراسة أجرتها نجود عطا الله حول الكتاب الأساسي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، قارنت بين استخدام الصورة في الجزء الأول، واستخدامها في الجزئَين التاليَين من الكتاب نفسه، جاء عدد الصور في الجزء الأول (٧٢٧) صورة، ضمن (٩٦٢) صورة في الأجزاء الثلاثة كاملة، وهي نسبة كبيرة للجزء الأول المعني بتقديم الأصوات العربية، انظر: عطا الله، نجود جرجس، (٢٠٠١)، دراسة تحليلية تقويمية للكتاب الأساسي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، ص١٣٦.

[2] عطا الله، المصدر نفسه، ص ١٣٨.

[3] إبراهيم، حمادة ، (١٩٨٧)، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة، ص٢٠٠.

_ المبحث الثاني _

درس التــراكــيــب اللــغــويــــّة

يتناول هذا المبحث أساليب عرض التراكيب اللغوية، في النماذج التعليمية المختـــارة، إضافة إلى أبرز المحاور المتعلقة بمعالجة قضايا نحويةٍ وصرفية، والقدْر المناسب منهـــا عنـــد تقديم درس التراكيب.

ويُشير مفهوم التراكيب اللغوية، إلى مبحثَيْ الصرف والنحو، بما يمثّلانه من مجموعة المعايير والضوابط اللغوية، الموضِّحة للطريقة التي تآلفت على سويّتها الكلمات والجمل، مما يساعد على السلامة من الخطأ أو اللحن عند استعمال اللغة. وعليه، يمكن وصف الغاية التي تنطلق منها تلك الضوابط، بأنها محاولة لتفكيك اللغة، من أجل تعلُّم تركيبها.

وربما كان مصطلح (التراكيب اللغوية)، أكثر وضوحاً ودقةً من مصطلح (النحو والصرف)، عند وصف مادة القواعد في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ ذلك أن تلك الكتب، لا تفرّق بين الدّرس النحويّ والدّرس الصرفيّ بصورةٍ دقيقة، وتضعهما في سياقٍ واحد، كما أنّ مصطلح (تراكيب) يطوي تحته كلّ ما يُبنى على قاعدة، سواء أكان صرفاً متعلقاً بالاشتقاق والتصريف، أم كان نحواً متعلقاً بوصف ترتيب الكلمات وأواخرها في الجمل، دون فصلٍ واضحٍ للموضوعَيْن، وهو ما تتّبعه كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.

أساليب عرض درس التراكيب اللغوية، في النماذج المختارة من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها:

١. التراكيب اللغوية في "الكتاب الأساسي"

قدّم "**الكتاب الأساسي**" مجموعةً من التراكيب في الجزء الأول، تتبع للنصوص السابقة لها، وتُستقى منها، بما يُبعد دراسة تلك التراكيب عن الجمود، ويجعلها أقرب إلى حيّز الاستعمال والتطبيق، ويُخرجها من صورة الأمثلة المصنوعة، التي تعزز لدى المتعلّم الشعور بصعوبة اللغة المتعلَّمة.

وجاءت دروس التراكيب في "**الكتاب الأساسي**" في صورتَيْن، هما:

أ) مسائل تركيبية مبسّطة، في صورة تدريبات نمطية، يُطالَب المتعلم بأدائها وتكرارها وحفظها، دون تفصيلٍ أو تقصٍّ وتحليل للقاعدة[١]، وهذا يتناسب مع الدّور المطلوب من التدريبات ابتداءً قبل تقديم قاعدة التركيب في صورتها المباشرة؛ إذ كان لزاماً أن يسبق مرحلة تفسير القاعدة النحوية أو الصرفية، تقديمُ مجموعةٍ من الأمثلة العملية التي تُستقى منها تلك القواعد. ومن الأمثلة على تلك الأنماط التدريبية، التدريبُ الآتي:

أكمل باستخدام الفعل المضارع المناسب[٢]:
هما — — — أمام البيت.
أنتم — — — بالكرة.
أنتِ — — — الجريدة.
هي — — — النقود.

ويطرح طعيمة تصنيفاً للتدريبات اللغوية النحوية، ، فيقسّمها إلى ثلاثة أنواع، هي: التقليد، والتطبيق، والبناء[٣]. وتمثل التدريبات مرحلة التعريف بالتراكيب كما ذُكر، ويمكن أن يُضاف إلى هذا التقسيم عنصر رابع، هو عنصر (المعالجة)، والذي يقدمه "**الكتاب الأساسي**" مكمّلا لبقية الأنواع الثلاثة الأخرى.

وتتوالى تدريبات التراكيب في الجزء الأول من "**الكتاب الأساسي**"، بما لا يقدّم للمتعلم فسحةً تراعي قدرته على استيعابها؛ فالمتعلم في مراحل التعلّم الأولى، ينبغي أن يُعطى جزءاً يسيراً من التراكيب، يقلّ عن ذلك القدْر المطروح في "**الكتاب الأساسي**"، فكان ينبغي تقديم مجموعاتٍ معتدلةٍ ومحددةٍ من تدريبات التراكيب، لأنّ ذلك لا يحقق الهدف المنتَظَر من تدريبات التراكيب، من إعطاء المتعلّم فرصة تأمّل الأمثلة المطروحة فيها، وملاحظة طبيعة

---

[١] تتسم التدريبات النمطية بالجمود؛ فما يتطلبه التدريب النمطي من المتعلم، لا يزيد على التكرار والحفظ، ويأتي الفصل الثالث من هذه الدراسة، بالحديث عن الدور المتعلق بهذا النوع من التدريبات، وكيف تناولتها النماذج التعليمية المختارة. انظر هذه الرسالة، ص٥١.
[٢] الكتاب الأساسي، ج١، ص٢١٧.
[٣] طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، ص٢٠٣.

التكوين اللغوي الذي تقوم عليه القاعدة المفسِّرة لذاك التركيب، ليسهل فهمها، وليتمكّن المتعلّم من استعمال التراكيب التي تضمّنتها تلك التدريبات.

ب) مسائل تركيبية في صورة ملاحظات نحوية وصرفية مباشـــرة، تابعـــة للنـــصوص، ومدعّمة بأمثلة كثيرة متنوعة، وذلك في الجزء الثاني من"**الكتاب الأساســـي**". ومـــن الأمثلة على ذلك:

اقرأ هذه الجمل[١]:

- الإيجارُ مرتفعٌ.
- ضاعَ جوازُ السّفَرِ.

الجملة الأولى تبدأ باسم وهي جملة إسمية.

الجملة الثانية تبدأ بفعل وهي جملة فعلية.

والملاحَظ على تلك الأمثلة، أنها تعطي أحكاماً عامة في صورة تعميمات، وهـــو مـــا يعطي ميزة إلى هذا الأسلوب؛ فالأجنبي متعلّم اللغة، بحاجة إلى أحكامٍ عامة يطبّقها، بعيداً عن تيه التفرّعات النحوية والصرفية، من شواذ القواعد ونادرها ومصنوعها.

٢. التراكيب اللغوية في كتاب "مبادئ العربية المعاصرة"

أما كتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**"، فكانت طريقته مطوّلةً في معالجـــة شـــروحات التراكيب النحوية والصرفية، مع قلة في الأمثلة المنبثقة عن القاعدة، مما سبّب نقصاً في طريقة تعامل الكتاب مع الأمثلة والمفردات التي تسوقها. ويقدّم "**مبادئ العربية المعاصرة**" التراكيـــب، بما يشبه طريقة القياس في تعليم القواعد للناطقين بالعربية، وتقوم على عرض القاعدة عرضـــاً

[١] الكتاب الأساسي، ج٢، ص٢٢.

مباشراً، ثم مناقشتها، وتقديم الأمثلة عليها[١]. وتوصَف هذه الطريقة بأنها الأسهل في تعليم القواعد[٢]، لأنها تقدم القاعدة جاهزة للمتعلّم، دون حاجةٍ إلى استنباطها، وهي بذلك تختلف عن تدريبات التراكيب في "**الكتاب الأساسي**"، التي تعتمد على جهد المتعلم في استقراء القاعدة منها.

و تبدو طريقة القياس في ظاهرها طريقةً مُثلى في تعليم العربية للناطقين بغيرها، إلا أنها تؤسّس لتعلّم التراكيب بجمودٍ ولا تُعلِّمها بسلاسة؛ لأنها تؤخّر تقديم الأمثلة على القاعدة بَدَلَ البدْء بها، والانتهاءُ بالأمثلة اللغوية يعيق إيصال اللغة إلى ذهن المتعلّم؛ فهو بحاجة لأنْ يبذل جهداً في استيعاب نصِّ القاعدة، وفهم ما ترنو إليه، ليَصِلِ إلى المثال الذي في أصله هدف أول، يسعى المتعلم لاستعماله وتَعلّمِه؛ أيْ أنّ الاستعمال الوظيفي، يسبق الحاجة إلى فهم منطق ذلك الاستعمال، بخاصةٍ في تعليم اللغات الأجنبية، من منطلق "علّم اللغة ولا تعلّم عن اللغة"[٣]، وهو فحوى ما ينادي به مبدأ الوظيفية، في ضرورة التعامل مع اللغة، قبل تقصّي قوانين اللغة.

ومن الأمثلة على طريقة القياس في كتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**"، تقديم الجملة الاسمية، التي يسمّيها **(Equational sentences):**

" The Equational sentence of tow parts, a subject and a predicate. The subject may be any kind of noun or pronoun, while the predicate may be either of these, as well as adjectives, adverbs, or prepositional phrases. The following sentences illustrates the structure:

أنا سليم.

أنتِ مريم.

هذا فريد. [٤]"

---

[١] الدليمي، طه علي وسعاد الوائلي، (٢٠٠٣)، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط١، دار الشروق، عمان، ص١٨٢.
[٢] المصدر نفسه، ص١٨٣.
[٣] انظر: يونس، فتحي علي ومحمد الشيخ، (٢٠٠٣)، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب، ط١، مكتبة وهبة، القاهرة، ص٨٠.
[٤] مبادئ العربية المعاصرة، ص١٠٣.

٣. التراكيب اللغوية في كتاب "الكتاب"

يماثل كتابُ "**الكتاب**" طريقة كتابَ "**مبادئ العربية المعاصرة**" في تقديم التراكيب اللغوية؛ إذ يبتدئ موضوعاته التركيبية بشرحٍ مطوّلٍ باللغة الإنجليزية لتلك التراكيب، ويتبعها بأمثلةٍ قصيرة مبسَّطة، أي بما يشبه الطريقة الاستقرائية.

وفي هذا السياق، تنتشر ظاهرة تقديم الشروحات بلغة أخرى، في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، بخاصةٍ فيما أعدّه غير عرب، وهو ما يظهر جلياً في الكتابَيْن، ولا يُعين أسلوب شرح الملاحظات والتراكيب بلغةٍ أخرى على تعلّم اللغة بصورةٍ سريعة، فاستعمال لغةٍ وسيطة، يحرِم المتعلم من التعامل المباشر مع الجمل اللغوية، ويُعيق إمداده بمفرداتٍ جديدة[١].

المحاور التركيبية الأساسية في النماذج المختارة من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها:

١. القدر المطروح من التراكيب في النماذج التعليمية المختارة

يخصّص "**الكتاب الأساسي**" الجزء الثاني منه لتقديم التراكيب، وفيه تتكرر بعضُ التراكيب الأساسية التي وردت في الجزء الأول في صورة تدريبات، مثل موضوعات (الفاعل، والجملة الاسمية، والجملة الفعلية)، وفي هذا المنطق، استحضار لفكرة العناصر اللغوية المشتركة بين اللغات[٢]، والتركيز عليها، بما يثبت دور تلك الموضوعات في بُعد التهيئة، والبدء بما يعرفه المتعلم ضمناً، ليؤسس دوراً لهذه المسائل التركيبية المباشرة في الجزء الثاني،

---

[١] انظر: طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، ص٢٦٧- ٢٧٠.

[٢] تحدث اللغويون، عن عناصر لغوية مشتركة، بين معظم اللغات، أو ما سمي بالكليات اللغوية، مثل: الفاعل المنطقي والجمل المجردة والجملة الفعلية ونظام الأصناف، وكل ما تفرع عن تلك العناصر من قضايا عرضية، هي السمات المميزة للغة، انظر: زكريا، ميشال، (١٩٨٢)، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، ط١، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ص٧١- ٨٩.

بتوضيحها في سياق خصوصيتها في العربية، ثم ترسيخها لدى المتعلم، بالأمثلة المستقاة من النصوص السابقة لها.

ويقدّم "**الكتاب الأساسي**" تفصيلاتٍ في مسائل التراكيب النحوية والصرفية، مثل (تقديم الخبر على المبتدأ، وأنواع الخبر، وإسناد الأفعال إلى الضمائر، وكان وأخواتها، والمفعول المطلق، والمفعول لأجله، والمصدر، وأفعال المقاربة والرجاء والشروع، والتوكيد المعنوي، والعطف والنداء، والتميز، والاستثناء، والاسم المنسوب).

والملاحَظ أن طرح تلك المسائل بهذا التفصيل، يُعرَض بما يشبه مخاطبة متعلّم اللغة المتخصّص؛ فالكتاب يتناول موضوعاتٍ ثانويةٍ كثيرة، مثل (لا النافية للجنس، وحذف كان واسمها بعد لو الشرطية، والفرق بين معاني لم ولن ولا النافية، ولا سيما، وأنواع استخدام(حتى)).

وفي هذا يشير علي الحديدي، إلى أهمية أن لا تُدرس مسائل التراكيب والقواعد، دراسةً موضوعية، وإنما أن تأتي عَرَضاً في مواد الدراسة[1]، وهذا يصلح في المراحل الأولى من تقديم اللغة، وهو ما التزمه "**الكتاب الأساسي**"، في الجزء الأول كما ذُكر سابقا، حين لم يلتفت إلى مسائل تركيبية، ولكنّ المراحل المتقدمة لا يمكن فيها الاستغناء عن تناول بعض الموضوعات، في سياق نحوي أو صرفي بحت، يوضّح فيها الدور الذي تؤديه تلك التراكيب، لأن من الضروري أن يفهم المتعلم الغاية من تلك القواعد، والاستئناس ببعض الشروحات المبسّطة عليها، فلكل لغة قوانينها وقواعدها، وليس العيب في أن تطول المسائل التركيبية للغة، ما دامت تراعي سلاسة العرض، ووضوح المنطق الذي تنطوي عليه، وتعين على فهم مَواطن الاستعمال.

أما كتاب "**الكتاب**"، فيأتي تصنيفه للتراكيب اجتهادياً، أقرب إلى الأخذ بظواهر القواعد دون التعمق في تفصيلاتها وفروعها، وتتلخص تراكيبه في الموضوعات التالية: (الجملة الاسمية، والجملة الفعلية، والجموع، والأفعال، والضمائر، والجملة الشرطية، والمصدر، والأعداد، والاسم المنسوب، وإسناد الأفعال).

[1] الحديدي، علي، (١٩٦٦)، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، دار الكاتب العربي، القاهرة، ص١٨٨.

وأبرز ما يمكن ملاحظته في ذلك، طريقته الانتقائية في التعامل مع المسائل النحوية والصرفية، فمثلا يقدم موضوع الخبر، ولا يختار من أنواع الخبر إلا الخبر المقدم لتفصيله، بينما يستثني جميع الأنواع الأخرى، ويعرضها في ملاحظات مقتضبة مثل: (الخبر قد يكون أي شيء، اسما أو صفة أو فعلا) [١]، (الخبر قد يكون معرفة أو نكرة)[٢].

ويمكن تسمية ذلك نوعاً من التصنيف الخاصّ بالتراكيب، مختلف عنه في نموذج "**الكتاب الأساسي**"، بما يحويه من تراكيب خاصة، تقدّم حلولاً مقترحَةً لبعض الصعوبات التي من الممكن أن تواجه متعلمي اللغة من الناطقين بغيرها، ولا يتنبّه إليها أهلها الناطقون بالعربية، عند إعداد الكتاب التعليمي للناطقين بغير العربية؛ فهذه المعالجة لا تُلاحظ في "**الكتاب الأساسي**" الذي أعدّه عرب، لأنه أخذ الصبغة القديمة والتقليدية، في تناول موضوعات التراكيب، حين اعتنى بتفصيل البنية التركيبية للغة، وتقديم القدر الأكبر منها، حرصاً منه على بلوغ المتعلّم درجة عالية من إتقان العربية، والإلمام بعلومها.

وفي مقابل ذلك، كانت طريقة الكتب التي أعدّها غير العرب ممثّلة بكتابَيْ **"الكتاب"** و**"مبادئ العربية المعاصرة"** تبدو أكثر تجديداً وقرباً من المتعلّم الأجنبي، بتتبّعها ما يمكن تسميته حقيقة الاستعمال، وإهمال ما لا يشيع استعماله على ألسنة أهل اللغة، بالإضافة إلى الاعتماد على ذاتيّة معدّي تلك الكتب، في اختيار القدْر المناسب من التراكيب. ومن الأمثلة على تلك التراكيب الخاصة في كتاب "**الكتاب**"، عناوين الدروس النحوية التالية: (لِ + اسم/ ضمير)، و(أنا وأنت)، و (الأسئلة المباشرة وغير المباشرة)، و(لماذا + فعل)، و(إلى، على + الضمائر).

ويُفرد كتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**" قسْماً خاصاً لتعليم التراكيب، يحشد فيه لمسائل نحوية وصرفية، وذلك في موضوعات مثل: (الجملة الفعلية والجملة الاسمية، وأنواع الخبر، والأفعال، والأعداد، والاسم المنسوب، والنفي، والمثنى، والجموع، وإسناد الأفعال، والمصدر). وتلك أساسيّات اشتركت فيها النماذج جميعها، بقدرٍ متباينٍ من العناية، إلا أنّ كتاب "**مبادئ**

---

[١] البطل، محمود وعباس التونسي وكرستن بروستاد، (٢٠٠٤)، الكتاب في تعلم العربية، ط٢، مطبعة جامعة جورج تاون، واشنطن، ص٢٨.
[٢] المصدر نفسه، ص٢٨.

العربية المعاصرة" يلتقي مع "**الكتاب**" في كثيرٍ من تصنيفات التراكيب الخاصة، مثل: (الأسئلة المباشرة وغير المباشرة)، و(الضمائر: هو وهي، أنا وأنت)، و(ماذا، لماذا، ما).

ويقسّم كتاب " **مبادئ العربية المعاصرة**" موضوعاته إلى مرفوعات ومنصوبات ومجرورات، ويعترض "علي نيل" على تصنيف التراكيب في تلك الصورة، بوصفها طريقة اتبعها القدماء، ولا تناسب تعليم العربية للناطقين بغيرها في الوقت الحاضر[١]، كما أن أساليب تعليم اللغات الأجنبية قد تطوّرت وتنوّعت، إلا أن ذلك لا يبرر ضرورة ترك هذه الطريقة في تصنيف مسائل التراكيب، فلو قدمنا المرفوعات في دروس متفرقة، يفصل بينها منصوبات ومجرورات، لكان لزاما أن يعاود المتعلم تصنيف تلك الموضوعات في جدول، يضمن فيه وضع المرفوعات والمنصوبات والمجرورات، كل منها في باب منفصل، رغبة في إحصائها، وحاجة إلى الإلمام بها.

وخلاصة القول، إن هناك رأيَيْن في اختيار القدر المطروح والمناسب من التراكيب، وهذه تشمل الناطقين بالعربية والناطقين بغيرها[٢]، الأول يقول بضرورة عرض التراكيب اللغوية جميعها، دون إغفال الالتفات إلى الفروع الأخرى من التراكيب، لأن فيها ما يميّز لغةً عن أخرى، في حين يكتفي الرأي الثاني، بتعليم التراكيب اللغوية الضرورية، من منظورٍ وظيفيّ، يشكل القدر الأكبر من الاستعمال والشيوع، دون الحاجة للتطرّق إلى المسائل النحوية والصرفية العميقة والفرعية.

وفي تعليم التراكيب اللغوية للناطقين بغير العربية، يمكن اقتراح تقديم أبواب مقتضَبة، من النحو والصرف، بما يضمن التمييز بين الأسماء والأفعال، وأنواع الجمل، ثم التفرقة بين المفرد والمثنى والجمع، وأزمان الجمل، إضافة إلى المرفوعات والمنصوبات والمجرورات.

---

[١] نيل، علي فودة، (١٩٨٠)، أساسيات النحو العربي لغير العرب، أبحاث الندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، م١، مطابع جامعة الرياض، الرياض، ص١٣٥.

[٢] تحدثت كتب كثيرة عن إشكالية النحو العربي، وضرورة الفصل بين نحو الناطقين بالعربية، ونحو الناطقين بغيرها، وحاولت دراسات أخرى، البحث في جدوى بعض الأبواب النحوية والصرفية، والبحث في الفجوة القائمة، بين النظرية التركيبية والاستعمال، انظر: عكاشة، عمر يوسف، (٢٠٠٣)، النحو الغائب دعوة إلى توصيف جديد لنحو اللغة العربية في مقتضى تعليمها لغير الناطقين، المؤسسة العربية للدراسات، بيروت، ص١٠٤_١٠٥، وانظر أيضا : الموسى، نهاد ياسين، (١٩٧٩)، النحو العربي بين النظرية والاستعمال : مثل من باب الاستثناء، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، م٦، ص٢٠.

وكما ذُكر سابقاً، يُفرد "**الكتاب الأساسي**"، مساحةً خاصةً بتعليم التراكيب اللغوية والقواعد، بينما يضع كل من "**الكتاب**" وكتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**"، في كلِّ وحدةٍ دراسيةٍ جزءاً من تراكيب لغوية لها توجيهٌ مختلف، وبهذا لا تُجمِع النماذج التعليمية على معايير واضحة أو ثابتة في تقديم درس التراكيب.

وهذا التباين يعكس الحاجة إلى نحو مثالي، وليس الأمر هنا، بصدد الفصل بين قواعد للناطقين بالعربية، وقواعد للناطقين بغيرها، ثم البحث عن مشترك بينهما، فمادة التراكيب النحوية، هي الأكثر تغطية في كتب تعليم العربية في الغرب[1]، وإنما ينبغي التنبُّه إلى مسائل عدة هي:

- مسألة البحث عن نحو نموذجي، يمكن معه الإجماع على وحدة في التراكيب، في مختلف العصور، ليقدم حلا عمليا، بديلا عن مبدأ الوظيفية، المحكوم بواقع الاستعمال، والمتعلق بالزمن، والذي يعكس تراكيب غير ثابتة، بحاجة إلى تنقيح وإعادة اختيار، كلما استجد استعمال ما لتلك التراكيب. ويمكن اعتماد دراسات كثيرة، توصلت إلى تماثل في تراكيب لغوية، في مختلف عصورها[2]، بما يتيح ترسيخ قاعدة تراكيب، ينبثق عنها تحديد صورةٍ عامةٍ للقدر الواجب طرحه في كتب تعليم العربية، سواء أكان للناطقين بها أم للناطقين بغيرها.

- مسألة الغاية من تلك القواعد والتراكيب الكثيرة، والتي يمكن اختزالها، في الإعانة على تفسير السياق اللغوي، تفسيراً يرقى بالحس اللغوي لدى المتعلم، يوظفه المتعلم في توليد معان جديدة، والتعبير عنها. وعليه، فكل تركيب لا يساهم في توضيح المعنى، الذي هو غاية الدراسة اللغوية، فذلك التركيب هامشيّ، يمكن تأجيل تقديمه إلى مراحل متقدمة، أو الإعراض عنه بصورة كاملة.

- مسألة الأسلوب الذي تُعالج به، تلك المسائل النحوية، واتباع الترتيب المرحلي، إذ يمكن تقديم التراكيب العربية جميعها، في مراحل يسهل معها البدء بالأساسيات، وتأجيل

---

[1] بلانكه، مارك، (١٩٧٨)، قضايا تعليم اللغة العربية للأجانب في أوروبا، مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، ع٢٢، ص٤٦٨.
[2] انظر: عمايرة، محمد أحمد، (٢٠٠٢)، بحوث في اللغة والتربية، ط١، دار وائل، عمان، ص٢٣٤.

الاستعمالات التي يصعب توضيحها، إلى المراحل اللاحقة من التعلّم، فالأمر متعلّق بأسلوب المعالجة، وطريقة التناول، وطبيعة تنظيم تلك التراكيب، تبعاً للمستويات والمراحل التعليمية.

الفصل الثاني

البعـــد الثقافـــي الحضاري

مظاهر الثقافة العربيّة والإسلاميّة في النماذج التعليميّة

- موضوعات الحياة الاجتماعية العربية
- موضوعات أدبيّـــة
- موضوعات الإعلام والصحافة العربيّة

_ الفصل الثاني _
البُعــد الثقافيّ الحضاريّ

يُعنى هذا الفصل بالجانب الثقافيّ الحضاريّ، في النماذج التعليميّة المختارة من كتــب تعليم العربية للناطقين بغيرها، وما تعرضه من مفاهيم حول الثقافة العربية، واستطلاع ما بينها من فروق في طبيعة الموضوعات التي تنتقيها، لتعكس صورة الثقافة العربية.

وللكتاب التعليمي دورٌ في نقل ثقافة المجتمع؛ فتعلّم لغةٍ جديدة، يعني بالضرورة تعلّــم ثقافة جديدة، فيها نمطٌ مختلفٌ من السلوكيّات الاجتماعيّة، والعادات والتقاليد والقــيم. وبحــسب النصوص التي يختارها مؤلفو الكتاب التعليمي، يتعرّف المتعلّم على الإنتاج الحضاريّ الثقــافيّ للغة المتعلَّمة.

وعليه، فلابدّ أن تظهر شخصية المؤلفين وموقفهم من اللغة والثقافة التي تعبر عنهــا؛ فهذه الموضوعات، تقدَّم في نصوصٍ غالباً تكون من إعداد مؤلفي الكتاب، أو تخضع لأذواقهــم في اختيار ما يتناسب مع المتعلّم، آخذين بعين الاعتبار، بيئة المتعلّمين، ونوعيّاتهم وثقافتهم الأم، وميولهم وحاجاتهم من تعلّم اللغة. فإنْ لم يول المؤلفون اهتمامهم بهذه الاعتبارات، واكتفوا بتقديم ثقافة اللغة المتعلَّمة بجميع مكوّناتها، حينها يوسم منهجهم بالعموم[١].

وبناءً على الفئات التي يختار الكتاب مخاطبتها، تحدّد جوانب الثقافــة التــي يقــدّمها. ويمكن تصنيف نوعيّات متعلّمي العربية من الناطقين بغيرها، الــذين وُجِّهــت إلــيهم النمــاذج التعليمية المختارة، إلى الفئات التالية[٢]:

- المسلمون من غير العرب، بفئاتهم المتنوّعة، وإليهم توجّه "**الكتاب الأساسي**".
- غير المسلمين، وهم الأمريكيون، الناطقون بالإنجليزية، وإلــيهم توجّــه كتابــا "**مبادئ العربية المعاصرة**" و"**الكتاب**".

---

[١] عمايرة، إسماعيل أحمد، (٢٠٠٣)، بحوث في الاستشراق واللغة، ط٢، دار وائل، عمان، ص٣٢٦.
[٢] بهجت، مجاهد مصطفى، (١٩٨٠)، الروح الإسلامية في تعليم العربية لغير الناطقين بها، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٣، جامعة الرياض، الرياض، ص١٩٢- ١٩٣.

وتكمن الصعوبة، في تقديم محتوى ثقافيٍّ ملائمٍ، للمتعلّمين من غيـر المـسلمين؛ فموضوعات مثل القرآن الكريم والسيرة النبوية، لا تشكل أزمةً عنـد تقـديمها للمتعلّمـين المسلمين، وهي من أكثر الموضوعات الثقافية التي يميلون للتعرّف عليها، بحسب دراسـةٍ أجراها رشدي طعيمة، حول أهم المحاور التي تثير اهتمامات المتعلّمين المسلمين من غيـر الناطقين بالعربية نحو الثقافة العربية[١]، ويمكن بذلك رسم الصورة الثقافية بجميع معطياتها.

ولكنّ مثل هذه الموضوعات، وغيرها من موضوعات الثقافة العربية الإسـلامية، تشكّل تحدّياً يواجهه المؤلفون، عند التأليف للمتعلّمين من غير المسلمين؛ لأنّ المتعلم غيـر المسلم، لا يتوقّع حجم الارتباط بين اللغة العربية والدّين الإسلاميّ، بـسبب تغليـب مبـدأ العلمانية على الحياة المعاصرة، وفصل الدين عن شؤون الحياة. ولأن العربية ليست وعـاءً للثقافة العربية الإسلامية وحسب، إنما هي مصدر من مصادرها، فلا يمكن فصلهما، ويتطلّب ذلك عنايةً كبيرةً بالنصّ الذي يعرض الزاوية الثقافية.

وكثيرٌ من النماذج التعليمية تتجاوز هذا التحدّي، بإغفـال النـصوص الإسـلامية واستبعادها تماماً، أو بإعادة بناء الثقافة العربية من منظور غربيّ. وسيتبيّن ذلك لاحقا عند معالجة النصوص الثقافية الاجتماعية في النماذج التعليمية.

مظاهر الثقافة العربية والإسلامية في النماذج التعليمية المختارة:

يمكن تتبّع مظاهر الثقافة العربية والإسلامية، في النمـاذج التعليميـة المختـارة فـي الموضوعات الآتية:

١. موضوعات الحياة الاجتماعية العربية

وتتضمن عرضاً لما تقدّمه النماذج التعليمية، من الأسس الاجتماعية العامة، في حيـاة المجتمع العربي، كأسلوب المعيشة، والعادات والتقاليد، والقـيم، ودور المـرأة فـي المجتمـع،

---

[١] طعيمة، رشدي أحمد، (١٩٩٨)، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ٩٤- ١٠١.

والطبيعة العامة لميول الأفراد واتجاهاتهم وسلوكياتهم، ونظرتهم إلى الدين، بوصفه منظّماً للحياة الاجتماعية.

وتبدو ملامح الحياة الاجتماعية تقليديةً في نصوص "**الكتاب الأساسي**"؛ فالرسومات في معظمها تلتزم الطابع العربي، في شكليّات الحياة الاجتماعية العربية؛ فهو يقدِّم مفردات الحياة اليومية في موضوعاتٍ مثل: العائلة العربية، والمَسكن العربي، والطعام العربي، والمناخ العربي، مع استعراض المواقف اليومية في سياقها الطبيعي، لتكوِّن عموميات ثقافة المجتمع، ولتكون مدخلاً إلى خصوصيّاته.

وإضافةً إلى ذلك، يقدّم موضوعات النظام التعليمي والاقتصادي في الوطن العربي، مثل نص (تعال نتعرّف على العالم العربي: نظُم الحكم والإدارة)[١]، ونص (تعال نتعرّف على العالم العربي: الموقع على خريطة الحضارة)[٢]، وفيها تُعرَض الثقافة الاجتماعية في نصوصٍ طويلةٍ، يستغرق كلُ نصٍّ منها صفحاتٍ عدة، فيها من الجمود ما يثقل كاهل المتعلّم؛ فصياغاتها سرديّة ومباشرة، تبعث الملل في نفس المتعلّم، لأن فيها ما يشبه نصوص مواد الاجتماعيات، المقدَّمة للناطقين باللغة، والتي تعتمد على تقديم كمٍّ من المعارف والإحصاءات، مما يصعّب على المتعلم غير الناطق بالعربية فَهْمَ تلك النصوص واستيعابها.

ومقارنةً بنصوص "**الكتاب الأساسي**"، تتمتّع نصوص"**الكتاب**" و"**مبادئ العربية المعاصرة**" بالرشاقة والعمق والموضوعية، في اختيار ما يهمّ المتعلم أن يعرفه عن ثقافة المجتمع العربي، وتقديم ما يفيده في معاملاته اليوميّة. وهذه سمةٌ إيجابية، تشجّع المتعلّم ليُقبِل على تلك النصوص، وفهم المحتوى الثقافي فيها، دون بذل جهدٍ كبيرٍ في تعلّمها.

كما يُعنى الكتابان"**الكتاب**" و"**مبادئ العربية المعاصرة**" بصناعة صورةٍ أخرى للحياة الاجتماعية العربية، بتقديم أنموذجٍ لعائلةٍ عربيةٍ، تدور أحداث الوحدات الدراسيّة حولها، وحول العلاقات بين أفرادها، وعلاقاتهم مع الأقارب والأصدقاء، وما يميّز حياتهم من عادات وتقاليد ومناسباتٍ اجتماعية، إضافةً إلى نصوصٍ قصيرةٍ وغير مباشرةٍ، حول النظام التعليمي

---

[١] الكتاب الأساسي، ج٢، ص٤٥.
[٢] المصدر نفسه، ص٦٣.

والاقتصادي، في عناوين شائقة، مثل: (ما هي الثانوية العامة بالنسبة لك)[١]، ونصّ (من هو المعيد)[٢].

ويمكن ملاحظة أنّ كتابَيْ "**مبادئ العربية المعاصرة**" و "**الكتاب**"، يقدّمان الأنموذج العائلي في الحياة الاجتماعية محدّداً بصورتَيْن، هما:

أ- صورة عائلة عربية تقليدية، تعيش حياتها في إحدى دول الوطن العربي، وتمارس عاداتها وتقاليدها في أجواء خالية من الحيوية، يشوبها طابع التخلف عن الحياة الحاضرة، كما في نص (البدو)[٣]. وهو ما يعكس اقتناصَ بعض المظاهر الضعيفة للحياة الاجتماعية العربية، وتحويلها إلى ثقافة هشة غير مرتبطة بتراث عريق، مما لا يشجّع المتعلم على تكوين تصوّر إيجابي حول الثقافة العربية.

ب- صورة عائلة عربية، اكتسبت الحداثة والمعاصرة بانتقالها إلى الولايات المتحدة الأمريكية، والدراسة فيها. وكثير من النصوص ذات موضوعات مشتركة في الكتابيْن، كالحديث عن مدينة نيويورك والحياة في الولايات المتحدة الأمريكية. وهذا التحديد ليس عبثيا، إنما يكشف عن غايات النظرة الدونية للثقافة الاجتماعية العربية، إذ تصوّرها بعض النصوص، بأنها لا ترتقي إلا عند ارتباطها بثقافة الغرب المعاصرة، وكان ينبغي أن تُعرَض الحياة الاجتماعية للمجتمع العربي في الوطن العربي، دون تأطيرٍ لها في مجتمعٍ غربيّ.

ومن المُلاحَظ تُسرِّب بعض مفاهيم الثقافة الاجتماعية الغربية، أو ما يسمّى بالاختراق الثقافي، في مفرداتٍ تستورد إطارها الكليّ من بيئةٍ مغايرةٍ للبيئة العربية، مثل (علاقة عاطفية، صديق المرأة، صديقة الرجل)، وفي هذا تجاهلٌ لمعايير الرّفض والقبول للسلوكيات في الثقافة الاجتماعية العربية، ويخلق هذا التجاهل صعوباتٍ في اندماج المتعلم مع ثقافة اللغة المتعلمة. ومن ذلك العبارات التالية من الأنموذجَيْن:

---

[١] الكتاب في تعلم العربية، ص١٠٥.
[٢] المصدر نفسه، ص٨٧.
[٣] مبادئ العربية المعاصرة، ص٣٥٧.

- أتكتبين رسالة إلى صديقكِ الآن؟[١]
- تكلّم صديقي مع المرأة التي ساعدته بالتليفون، وبدآ يخرجان معا، هل هذه بداية علاقةٍ عاطفية؟[٢]
- زميلاتي يرغبن في التعرّف على أخي[٣].

ويمكن أن يُفسَّر ذلك على أنه محاولةٌ لردم الهوة بين الثقافتيْن العربية والثقافة الغربية، ومحاولةٌ للتقرّب من ثقافة الغرب، وسدّ ثغرة الصراع الدينيّ التاريخي بين العرب والغرب، والتجاوز عنها أو التخفف منها كذلك.

ولعلّ ذلك سبيلٌ إلى جذب المتعلّم نحو اللغة العربية، وتغيير للتصوّر الذي ربما يكون المتعلم كوّنه عن الثقافة العربية نتيجة أسباب كثيرة، يمثّل الإعلام أوّلها. ويمكن النظر إلى هذا من زاويةٍ إيجابية، تسعى إلى تقليل المسافة الاجتماعية بين الثقافتيْن، بتضييق الفجوة بين بيئة اللغة المتعلَّمة والمتعلم[٤]، والتقريب بينهما، أجلَ خلق علاقةٍ من نوعٍ مطَمْئِن، مع العالم العربي والإسلامي.

ويمكن تلمُّس معالم هذا التقريب، في نصوصٍ تنتقيها النماذج التعليمية، مثل (سورة الكافرون) التي يوردها كتاب "**الكتاب**"، أنموذجا لنصٍّ قرآنيٍّ يعرّف المتعلّمين بالرؤية الإسلامية لغير المسلمين، رغم أنه اختيارٌ غير موفق، إذ ليست مفردة (الكافرون) التي وردت في آيات السورة، لفظةً يمكن معها اجتذاب المتعلم الأجنبي إلى حبّ العربية وخلق علاقةٍ إيجابية مع الإسلام، وفي هذا يمكن أن يختار الكتاب التعليمي نصاً قرآنياً، فيه صيغة خطاب أكثر تحبُّباً[٥]، مثل قوله تعالى: «قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْاْ إِلَى كَلَمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلاَّ نَعْبُدَ إِلاَّ اللّهَ وَلاَ نُشْرِكَ بِهِ شَيْئاً وَلاَ يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضاً أَرْبَاباً مِّن دُونِ اللّهِ فَإِن تَوَلَّوْاْ فَقُولُواْ اشْهَدُواْ بِأَنَّا مُسْلِمُونَ»[٦].

---

[١] مبادئ العربية المعاصرة، ص٢٨٦.
[٢] الكتاب في تعلم العربية، ص١٩٤.
[٣] المصدر نفسه، ص٣٦٥.
[٤] انظر: القعيد، إبراهيم حمد، (١٩٨٧)، أثر الظواهر الثقافية الاجتماعية في تعلّم اللغة الأجنبية، مجلة كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض، ص٢٧١- ٢٧٦.
[٥] عمايرة، بحوث في الاستشراق واللغة، ص٣٣٦.
[٦] سورة آل عمران، الآية ٦٤.

وهذا التقريب يحيِّد مسألة الدّين في الوطن العربي، حين يدرج الكتاب ذاته نصوصاً دينيةً أخرى، مثل ما أورده من سِفر التكوين في الكتاب المقدّس[١]، ونصّاً عن الصيام عند المسيحيين الأقباط[٢]، يوازيه نص من سورة البقرة عن الصيام عند المسلمين. وبذلك يقدَّم المجتمع العربي على أنه مجتمع متعدّد الديانات والثقافات، والإسلام فيه لا يمثّل هويةً عامّةً للمجتمع، رغم أقليّة تلك الفئات المذكورة، من مسيحيين وأقباط في الوطن العربي، مقارنةً بالمسلمين، فالإسلام تبعاً لذلك مندرجٌ تحت مفرداتٍ أخرى من مفردات الثقافة العربية.

وبصفةٍ عامّةٍ، يُؤخذ على هذه النماذج التعليمية، استبعادها الشخصية الإسلامية من النصوص؛ إذ نجد في "**الكتاب الأساسي**" نصّاً عن قيس وليلى، ونصوصاً من العصر الجاهلي والعصر العبّاسي، ولا نجد نصّاً عن النبيّ محمّد صلى الله عليه وسلم_ أو الصحابة _ رضوان الله عليهم_ أو أيٍّ من الشخصيات الإسلامية، التي يمكن عرض بعض مواقفها، في كتابٍ يعلّم اللغة العربية، ذات العلاقة المتجذّرة بالإسلام. في حين يتعرّض كتاب "**الكتاب**" إلى سيرة النبيّ محمد _ صلى الله عليه وسلم _ والتعريف ببيت النبوة باقتضابٍ شديد، وهو أمرٌ يثير الاستغراب، أن تتعرّض النماذج التعليمية التي ألفها غير عرب، إلى شيءٍ من سيرة النبي محمّد وبيت النبوة، ولا يكون في الكتاب الذي ألفه عرب، أيّ نصٍّ عن الموضوع ذاته، وأن لا نجد نصوصاً من القرآن الكريم، إلا في خاتمة أحد الدروس[٣]، التي تعلّم وصف الأشياء، مستشهدين بآيات من سورة النور، برغم ورود مفرداتٍ إسلامية في "**الكتاب الأساسي**"، مثل: الهجرة النبوية، والكعبة المشرّفة، والصلوات الخمس، لكن بدون تفاصيل أو توضيح.

وليس المطلوب هنا أن نحوّل الكتاب التعليمي إلى كتابٍ في التربية الإسلامية، لكن ينبغي إضفاء الروح الإسلامية في المنهج، وتوضيح طبيعة العلاقة بين العربية والإسلام، وأثر الإسلام في تنظيم معطيات الثقافة العربية.

ولعلّ استبعاد النصوص القرآنية، والأحاديث النبويّة، من الكتاب التعليمي، يُفسَّر من منظور أنّ عربيّة القرآن الكريم والحديث الشريف عربيةٌ قديمة[٤]، يصعب على المتعلّم التعامل معها، بينما بُغية أكثر المتعلّمين، هي العربية الحديثة المعاصرة. ولكنّ "**الكتاب الأساسي**"

---

[١] المصدر نفسه، ص٣٠٠.
[٢] المصدر نفسه، ص٣١٢.
[٣] الكتاب الأساسي، ج٢، ص٢٥٤.
[٤] عمايرة، محمد أحمد، (٢٠٠٢)، بحوث في اللغة والتربية، ط١، دار وائل، عمّان، ص١٣٦.

يخصّص الجزء الثالث لنصوصٍ تراثيّةٍ من الحضارة العربية، في الحقبة ذاتها لتلك اللغة القديمة، أيْ أنّ النصوص فيها الصعوبة ذاتها.

وكان من الممكن أن يقدّم "**الكتاب الأساسي**" في الجزء الثالث، شيئاً من القرآن الكريم، ومختاراتٍ من السيرة النبوية، والتعريف بالإسلام والقيم الإسلامية، ولا سيّما معالجة بعض الشبهات العالقة في أذهان المتعلّمين حول العرب والإسلام.

ويُفضي ذلك إلى أنّ توظيف القرآن الكريم أو النصوص القديمة، ليس متعلّقاً بمستوى معيّنٍ من السهولة أو الصعوبة، وإنما هو متعلّقٌ بحسن انتقاء النصوص، واللّباقة في استثمار النصّ القرآنيّ أو القصص التاريخية، ودقّة الاستشهاد بها دون تصنّع. ويقترح مجاهد بهجت مختاراتٍ من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، يحسن تقديمها إلى المتعلّمين، ومنها: قِصار السّور، من سورة العَلَق إلى سورة الفَلَق، إضافةً إلى الآيات والأحاديث المتعلقة بالأخلاق، وصفات المؤمن، وحقوق المؤمن وغيره[١].

وتتجاوز النماذجُ التعليمية مسألة استبعاد الشخصية الإسلامية، إلى استبعاد المظهر الإسلاميّ كاملاً قدرَ المستطاع؛ فمثلاً لو تطرّقنا إلى صورة المرأة فيها، لوجدنا أنّ المرأة من الضروري أن تظهر غير محجَّبة، وأنها تعيش التحرّر بمفهومه المعاصر؛ فهي امرأة عاملة، ولها الحقّ في الانتخاب، والمشاركة في العمل السياسي، ولابد أن تنتمي إلى مؤسسة تعليميّة، كالجامعة أو المدرسة، وأن يكون لها أصدقاء من الرجال. وفي هذا يفرد كتاب "**الكتاب**" وحدةً دراسيةً، يتناول فيها موضوعات تحرّر المرأة العربية، مثل(آنسات النادي الأهلي)[٢]، (دروسٌ للسيّدات في الجامعة الأهلية)[٣]، (مواطنةٌ تحصل على ماجستير)[٤]. إضافةً إلى اعتنائه بشخصيات نسائيّة، كان لها دورٌ سلبيٌّ في التعامل مع المظاهر الإسلامية، كالاحتفاء بشخصية (هدى شعراوي)، في نصّ (رائدة الحركة النسائية قبل الثورة)، وفيه يورد العبارة التالية:

---

[١] بهجت، الروح الإسلامية في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ص١٩٩- ٣٠١.
[٢] الكتاب في تعلم العربية، ص٣٦٦.
[٣] المصدر نفسه، ص٣٦٧.
[٤] المصدر نفسه، ص١٥٨.

" ولم يكن عام ١٩٢٣ هو عام تحرير المرأة من الحجاب فحسب، بل يعتبر بحق عام النشاط النّسائي الفعّال"[١].

كما تحاول النماذج عقد مقارنةٍ بين المرأة العربية، التي ما تزال في سلّم الصعود إلى الحضارة، وبين المرأة الأمريكية المعاصرة، في نصوصٍ مثل : (المرأة الأمريكية)[٢]، و(المرأة العربية الحديثة)[٣]، وعبارات مثل: (معظم البنات الأمريكيات يلبسن ما يُرِدْنَ ويخرجن كثيراً)[٤]، كما تشيع عبارة (للمرأة العربية الحق في...) في كتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**".

وهذا لا يقتصر على النماذج التي أعدّها غير عرب أيضاً؛ إذ لا يخلو "**الكتاب الأساسي**" من نصوصٍ تؤكّد على شخصية المرأة المعاصرة المتحرّرة، مثل نصّ (الحوار مستمرٌّ حول عمل المرأة)[٥]، كما أنّ بعض رسوماته لا تتناسب مع طبيعة الحياة الاجتماعية العربية، كالحياة على الشاطئ في الصيف[٦]، رغم أن الكتاب الأساسي يسير في طابعٍ عربيّ تراثيّ، ومؤلّفوه عرب، فكيف يُفسَّر هذا التجاوز، سوى أنه محاولةٌ لدمج خصوصية الثقافة الاجتماعية العربية في الثقافات الأخرى، أو إخفاء صورتها الحقيقية، لتبدو متعددة الملامح، بدعوى الخوف من الاتهام بالتحيّز للإسلام، وعدم تنفير المتعلّمين من تعلّم العربية.

وفي السياق ذاته، تظهر أزمة مصطلح "المعاصرة"، الذي تشير إليه النماذج التعليمية، والذي يوحي بنقلةٍ نوعيةٍ، اختلفت فيها العلاقة بين الماضي والحاضر، وانتقلت فيه الثقافة العربية من طورٍ إلى آخر، وكان فيه شيءٌ من التخلّي عن بعض القيم والمفاهيم يمثل الإسلام أولّها، وتبنّي قيم ومفاهيم أخرى[٧].

---

[١] المصدر نفسه، ص١٧٥.
[٢] مبادئ العربية المعاصرة، ص٣٣٥.
[٣] المصدر نفسه، ص٣٠٧.
[٤] الكتاب في تعلم العربية، ص٣٦٥.
[٥] الكتاب الأساسي، ج٢، ٢٨٥.
[٦] المصدر نفسه، ص٢٢٢.
[٧] انظر: عمايرة، بحوث في اللغة والتربية، ص١٤٠.

٢. موضوعات أدبية

تبدو الفروق واضحةً بين النماذج التعليمية في تناول الموضوعات الأدبيّة؛ وذلك في النقاط التالية:

❖ ينصبّ اهتمام "**الكتاب الأساسي**" على أدب التراث العربي والإسلامي، ومحاولة إبراز الإنجازات الإبداعية عند العرب، في عصورهم الذهبية، في الجانب اللغويّ والفكريّ والعلميّ؛ فينتقي نصوصاً من كتب التراث، مثل كتاب الإمتاع والمؤانسة، وكليلة ودمنة، وبعض النصوص الشعريّة. وتكمن مشكلة اختيار هذه النصوص في صعوبتيْن:

- أنها نصوصٌ معقدة، وألفاظها اللغوية غير متداولة، وتعابيرها غير وظيفيّة، لأنّ المتعلم سيواجه صعوبةً في إيجاد السّياق الذي يوظّفها فيه، كما أنّ بعضها لا يناسب مستوى المتعلّم الناطق بغير العربية، مثل نصّ البحتري الذي يصف فيه قتالاً مع ذئب[١]، ونصٍ آخر في الغزل الصوفي[٢]؛ فالناطقون بالعربية يتلقون هذه النصوص، في مراحل دراسيّة متقدّمة، فكيف بالمتعلّم حديث العهد بالعربية!

- هذه النصوص تصوّر البيئة العربية القديمة، وكثيرٌ من معطياتها اختفى من الحياة العربية الحاضرة، وكان من الممكن الإبقاء على فكرة تقديم التراث العربي، ولكن باختيار نصوصٍ تراثيةٍ ملائمةٍ لمستوى المتعلّمين، يتوفّر فيها عنصر السهولة، والقرب من البيئة العربية المعاصرة، ويحسن معالجتها، أو تقديمها بتصرّف.

❖ يركّز كتابا "**الكتاب**" و"**مبادئ العربية المعاصرة**"، على أدب العصر الحديث، واختيار نصوصٍ لأعلام الأدب العربيّ الحديث، والتعريف بشخصياتٍ أدبية أخرى،

---

[١] الكتاب الأساسي، ج٣، ص٢٣٨.
[٢] المصدر نفسه، ج٣، ص٢٦٩.

أمثال (نجيب محفوظ، وطه حسين، وميّ زيادة، وكوليت خوري، ومالك بن نبـــي، ونزار قبّاني). وتقلّ نصوص التراث العربي القديم، في الكتابَيْن، لاســيما أدبـــاء وشعراء التراث، فتقدم نبذة صغيرة للتعريف بكلِّ شخصية، أمثال (المتنبي).

❖ احتفى "**الكتاب الأساسي**" بطائفة من أدباء العصر الحديث، هم (نجيـــب محفـــوظ، والطّيب صالح، وغسّان كنفاني، وغادة السّمان)، جمعها كلّها في درسٍ واحد، هـــو (كيف تصف الأشياء من حولك)[١]، مستعرضاً نصّاً قصيراً لكلّ أديب، ومتحدّثاً عن مهارته في الوصف. وهذه طريقةٌ حَسَنَةٌ في "**الكتاب الأساســـي**"، وغير مألوفةٍ فـــي التعريف بالأدباء في الكتب التعليمية، إذ تجمع هذه الطريقة بين الجانـــب التعريفـــيّ بحياة الأديب، ومعاينة المتعلّم لنصٍّ قصيرٍ من إنتاجه الأدبي، فيعطيه فكـــرةً عنـــه، وهذا خلاف كتاب "**الكتاب**"، الذي اهتم بتوثيق حياة الأدباء والتعريف بسِيَرِهم، أكثر من اهتمامه بطبيعة إنتاجهم الأدبي.

٣. موضوعات الإعلام والصحافة العربية

وتشمل نصوصاً من الصحف والمجلّات والإذاعة والتلفاز. وتحظى باهتمامٍ كبيرٍ فـــي النماذج التعليمية بصفةٍ عامّة، وتُقدَّم في المستوى المتقدّم من الكتاب التعليمـــي، وفـــي أواخـــر المستوى المتوسّط كذلك، وتتنوّع ما بين نصوصٍ سياسية وإخبارية ورياضيّة وغيرها.

ويمكن تقصّي السبب الذي من أجله كان الاهتمام بلغة الإعلام والصحافة، بتتبُّع الأثر الذي أحدثه الإعلام على المستويَيْن: اللغوي والثقافي، وكيف انعكس ذلك في الكتاب التعليمـــي للناطقين بغير العربية.

أ- أهميّة الإعلام على المستوى اللغوي :

مع تزايد التوجّه نحو اللغة المنطوقة، واعتبار اللغة لغة حديث وليست لغة كتابة[٢]، أدّى ذلك إلى العناية بلغة الإعلام، بحثاً عن اللفظ السليم، وإتقان مهارة المحادثة والحـــوار. وكـــان

---

[١] المصدر نفسه، ج٢، ص٢٥٠- ٢٥٥.

[٢] صيني، محمود إسماعيل، (١٩٨٥)، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ص١٣٣.

للمستوى اللغوي في مادة الإعلام، تأثيره الواضح في الأداء اللغوي العام للأفراد، وقد تمثّل ذلك في:

- ❖ إدخال الإعلام مصطلحاتٍ جديدةً إلى حيّز الاستعمال، مثل (الشرق الأقصى، المعلوماتيّة، دار الكتب) ، ثم شاعت تلك المصطلحات وانتشرت، مما جعل الكتاب التعليمي أمام خيار العناية بما ينتجه الإعلام، وبما يستجدّ لديه، لتقديمه للمتعلمين. ومن الأمثلة على المصطلحات الإعلامية التي ركّزت النماذج التعليمية المختارة على تقديمها: (موجز الأخبار، تفاصيل النشرة، وزير الخارجية، الوضع الاقتصادي، الأزمة السياسية، اجتماع الوزراء العرب، عقد قمّة طارئة، النزاع الإقليمي).

- ❖ ابتكار بعض التراكيب اللغوية في الإعلام، أو إعادة إحياء بعضها مما له أصولٌ قديمةٌ في التراث، منها:

  - ابتداع أدوات شرط جديدة، مثل (طالما، حينما، حيثما، بينما) [١].
  - استخدام تراكيب ثابتة بالواو، مثل (لا شكّ وأنّ، بل و، لابدّ وأنّ)[٢].
  - تَصَدُّر الجملة بالمفعول لأجله، مثل (تلبيةً، نتيجةً، انطلاقاً، ردّاً)[٣].

- ❖ تدخُّل لغة الإعلام في طريقة تشكيل الصيغ وترتيب الجمل والمفردات، ومراعاة طول الجملة ونظام الفقرات والجمل المعترضة[٤].

وساهم هذا التداخل اللغوي الحاصل مع الإعلام، في ابتكار وسائل جديدة لتقديمها للمتعلّمين، منها تعليم اللغات بوساطة الإذاعة. وفي هذا تنوّع في وسائل تعليم اللغة، نجده في كتاب "**الكتاب**"، عند توجيهه المتعلمين إلى الاستماع إلى إذاعة صوت العرب[٥]، ومتابعة أبرز البرامج التي تبثها. ولا نجد هذا التوجيه في "**الكتاب الأساسي**".

---

[١] حجازي، محمود فهمي، (٢٠٠٠)، دور وسائل الإعلام في التنمية اللغوية، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد٩١، القاهرة، ص١٧٩.
[٢] المصدر نفسه، ص١٨٠.
[٣] المصدر نفسه، ص١٨٠.
[٤] المصدر نفسه، ص١٨٤.
[٥] الكتاب في تعلم العربية، ص١٧٩.

ب- أهميّة الإعلام على المستوى الثقافي :

من الطبيعيّ أن يدرك مؤلفو الكتاب التعليمي حجم الدّور المتعلّق بالإعلام على المستوى الثقافي؛ فهو أداةٌ من أدوات بعث ثقافة المجتمع، وهو المشجِّع على تبنّي ثقافةٍ معيّنةٍ أو ردّها، كما أنه مؤثرٌ عميقٌ في القناعات، وبديلٌ عن القوة العسكرية حينَ توظيفه بطريقةٍ دقيقة، فهو وسيلةٌ مغريةٌ في التحكّم بانفعالات الأفراد سلباً أو إيجاباً.

ولأجل ذلك كله، ولاعتبارات الصراع القائم بين الشرق والغرب، تنال لغة الإعلام والصحافة مساحةً من الاهتمام في الكتاب التعليمي، بوصفها مدخلاً لفهم ثقافة المجتمع، والتأثير فيها، سواء أكان هذا الاهتمام على صعيد المؤلفين العرب أم المؤلّفين من غير العرب. ومن الممكن تبيّن أثر ذلك، بالنظر إلى طريقة تناول النماذج التعليمية، لبعض المفردات والعبارات والموضوعات الواردة في موادّ إعلامية، في الصحف والمجلات، والفرق بينها في النماذج التعليمية، وما لها من أبعادٍ سياسيةٍ أو عسكريةٍ أو دينيةٍ أو نفسيّة، تؤثر في المتعلّم وتوجّهاته، ومن ذلك:

- مفردة (فلسطين أو القدس) : قدّم "**الكتاب الأساسي**" موضوع فلسطين في صورة قضية سياسية، عبّر عنها في الجزء الأول في عبارة (مشكلة فلسطين)[١]، وهي عبارة ذات أبعاد عادية، لا توضّح حجم الإشكالية، ولكنّ الجزء الثاني يعرض لمفردة (احتلال)[٢]في سياق مناقشة قضية القدس وفلسطين، وهي مفردة واضحة في إيحاءاتها بالانتصار للجانب العربي، والتخلّص من حاجز إرضاء المتعلم، ودعم ذلك باختيار نصٍّ بعنوان "الإعلام الأمريكي سبب في تأييد الأمريكيين لإسرائيل"[٣].

وتبدو المفارقة بين النماذج التعليمية حين يقدّم كتاب "**الكتاب**" لموضوع فلسطين، في درسٍ بعنوان (يا الله ما أحلى القدس!)[٤]؛ إذ يعرض صورة القدس بوصفها مَعلَماً دينياً، له قداسته عند المسلمين والمسيحيين واليهود، دون أن يتطرّق للمشكلة بوضوح، وهذا من منطلقٍ سياسي،

---

[١] الكتاب الأساسي، ج١، ص٣٠٥.
[٢] المصدر نفسه، ج٢، ص٢٨٢.
[٣] المصدر نفسه، ص٢٨٩.
[٤] الكتاب في تعلم العربية، ص٣٧٥.

يهدف إلى اتخاذ منطق الحياد من القضايا الحسّاسة، عند التعامل مع المتعلمين، سعياً إلى إرضائهم.

- عبارة (اختطاف أجانب): ووردت في كتاب "**الكتاب**" في نصٍّ مقتطع من "جريدة عكاظ" بعنوان "فرنسا تعلن عن فَقْد ضابطَيْن في الكويت"[١]، ولا يخفى سوء اختيار هذا النص، وما له من أبعاد سلبية على نفسية المتعلّمين.

ولم يخلُ "**الكتاب الأساسي**" من المشكلة ذاتها، ولكن بصورةٍ تعكس الأزمة على المجتمع العربي، بتقديم نصوصٍ عن جرائم القتل والعنف والسرقات والمخدّرات، كما في نصّ "حرس الحدود يضبط مخدرات بنصف مليون جنيه في شمال سيناء"[٢]، وما قد تتركه مثل هذه النصوص من انطباعات سيّئة لدى المتعلّمين. ولا يرتبط تقديم مثل هذه النصوص بموضوعيّة الكتاب التعليمي أو بعنايته بلغة الإعلام، وإنما ترتبط بالشكل الحضاري الذي تصوّره.

وكان بالإمكان اختيار نصوص أكثر إيجابيةً، كاختيار نصوصٍ عامّةٍ من الموادّ الإعلامية، تعالج قضايا إنسانيةٍ محلية وعالمية، (كالتدخين، والحروب، و أزمة نقص المياه والغذاء)، وتوضّح خصوصية تلك الأزمات في العالم العربي، وتحقّق مبدأ الموضوعية في الوقت ذاته.

وفي مقابل هذا، لا نجد نصوصاً في كتاب "**الكتاب**" أو في كتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**"، تذمّ الحياة الأمريكية أو تتعرّض لسلبياتها، رغم أنّ أيّ مجتمعٍ إنسانيٍّ لا يخلو من المشكلات، ولكنّها العناية بالجانب الحضاري، وإبراز المظهر الإيجابي للثقافة الأمريكية، والعناية بالأثر النفسي على المتعلّمين[٣].

---

[١] المصدر نفسه، ص١١٥.
[٢] الكتاب الأساسي، ج٢، ص٢٩٠.
[٣] انظر: منصور، عبد المجيد سيد، (١٩٨٠)، الصعوبات النفسية التي تعترض تعلم الكبار للغة العربية، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ج٣، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض ، الري ص٨٥.

معايير انتقاء النصوص الثقافية في كتاب تعليم العربية للناطقين بغيرها:

١. ينبغي للكتاب التعليمي الحرص على إبراز الأبعاد الإيجابية للنصوص الثقافية المتنوّعة، كالنصّ الحديث والنصّ التراثي الشعري أو النثري، والتنويع في أساليب عرضها، ما بين قصة، ونصّ إعلامي، ومَثَلٍ، أو نصٍّ تاريخي عن إحدى الشخصيات الحضارية وغير ذلك من النصوص.

٢. ينبغي للكتاب التعليمي تحرّي الدّقة في انتقاء النصوص؛ فاختيار موضوعاتٍ مثل الجريمة والقتل والاختطاف بصفةٍ عامّة، لا يليق بالكتاب التعليمي تناوله، بخاصة في المراحل التعليمية الأولى، التي تعزّز المفاهيم والقيَم أو تغيّرها لدى المتعلّمين.

٣. من الضروري أن تساهم نصوص الكتاب التعليمي في تصحيح المفاهيم الخاطئة عن العرب والمسلمين، سواء أكان ذلك بطرقٍ مباشرة، أو بعرض نقيض المفاهيم السلبية، في نصوصٍ قيميةٍ تلتزم صدق المضمون، وتخلق توجّهات إيجابية لدى المتعلّمين.

٤. إنّ احترام عقلية المتعلّمين لا يعني الاستغناء عن مفاهيم الثقافة العربية المرتبطة بالإسلام؛ لأن العلاقة بين العربية والإسلام علاقة ارتباط.

٥. ينبغي للكتاب التعليمي أن يعتني بلغة الإعلام؛ فقد باتت واقعاً مؤثراً في تنمية اللغة، وجزءاً أساسياً في تعليم لغة الحوار والمحادثة في العصر الحديث، وكثيرٌ من المتعلمين يسعَون إلى تعلّمها.

الفصــــل الـــثالــــث

البعد التعليميّ التربويّ

التدريبات اللغوية في النماذج التعليمية المختارة

- **المحور الأول:** التدريبات النمطيـــّة
- **المحور الثاني:** التدريبات المعنويّـــة
- **المحور الثالث:** التدريبات الاتصاليّة

_ الفصل الثالث _

البعد التعليميّ التربويّ

يُعنى هذا المبحث بمعالجة النواحي التعليمية التربوية، التي يقوم عليها عرض المادة اللغوية في النماذج التعليمية المختارة، من مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومعالجة التدريبات اللغوية التي تتخيّرها تلك النماذج، والأشكال التدريبية التي تمثّلها.

التدريبات اللغوية:

وهي التمرينات اللغوية المتعلّقة بالمفردات والتراكيب اللغوية، والقواعد الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية. وتشكل هذه التدريبات اللغوية جزءاً أساسياً من الكتاب التعليمي، وهي أداةٌ عمليةٌ تثري المنهج؛ فهي مكمّل للنصوص، وعامل أساسي في تثبيت المعارف والمهارات، التي تطرحها تلك النصوص، وهي بمثابة الأنموذج التطبيقي الميسّر على المتعلّم؛ والذي يُعنى بتوجيه المهارة اللغوية المطلوبة وتهذيبها، في ضوء تنوّع الأمثلة اللغوية المقدَّمة، والأشكال الأدائية الممكنة لها. وكلّما عولجت بدقة وعناية وتوجيه منهجي تربوي، ساهم ذلك في تحقيق أكبر عددٍ من الأهداف المنشودة من الكتاب، وطَبَعَهُ ذلك بشيءٍ من التنظيم والبعد عن العشوائية.

وتُقسم التدريبات اللغوية في النماذج التعليمية المختارة، إلى ثلاثة أقسام: تدريبات الأنماط، والتدريبات المعنوية، والتدريبات الاتصالية. وتمثّل هذه الأنواع المحاور الثلاثة في هذا الفصل من الدراسة.

_ المحور الأول _

تـــدريـــبـــات الأنـــمـــاط

تُعدّ تدريبات الأنماط أبسط أنواع التدريبات اللغوية، وتأخذ شكلاً واحداً ثابتاً، وتتطلّب من المتعلم استجابةً نمطيّةً واحدة، وتسمّى "الممارسة النمطية". وتقوم على تبديل كلمةٍ بكلمة، أو عبارةٍ بعبارةٍ أخرى؛ إذ يقوم فيها المتعلم بإحداث بعض التغييرات أو التعديلات البسيطة والمنتظمة في البنية، أو في موقعٍ ما من الجملة أو التركيب، مثل تدريبات التكرار، وتدريبات التمييز بين الأصوات، وتدريبات الحوار البسيط ، التي ستوضّح لاحقاً.

ويرى رشدي طعيمة، أن التدريبات النمطية، تشيع في مجالات النحو وتعليم التراكيب[١]؛ وحقيقة هذه التدريبات، أنها تسهّل على المتعلّم الحفظ، والاستعمال المباشر للتراكيب اللغوية والنحوية، ولكنها لا توضّح طبيعة القاعدة التي بُنِيَ عليها التركيب، ويأتي تفصيل القاعدة وتوضيحها في المستويات المتقدّمة؛ حيث يَلِجُ بتوسعٍ إلى المسائل النحوية والصرفية، وإلى كلّ ما يتعلق ببنية اللغة الأكثر عمقاً.

وواقع التعليم يظهر أهمية تدريبات التكرار، في ميدان تعليم اللغات؛ لأنها تساعد في تأسيس عاداتٍ لغويةٍ جديدة، تبرز الفرق بين لغة المتعلّم الأم واللغة المتعلَّمة، ليسهل نطقها[٢]. كما أن تكرار سماع الكلمات والجمل، يدعم مهارتَيْ الاستماع والكتابة، إضافةً إلى مهارة المحادثة؛ فهي تعزّز قدرة المتعلم على لفظ الأصوات لفظاً سليماً؛ بما يتوضّح له من خصائص صوتية وكتابية للحروف والمقاطع في اللغة المتعلَّمة.

وقد سمّى بعضهم هذه التدريبات، بالتدريبات الميكانيكية أو الآلية[٣]؛ لاعتمادها على التكرار الشفوي والكتابي، ولإضافة سمة السلبية عليها، لأنها تكتفي بالمستوى الأدنى من التفكير. ويمكن القول إن تلك السلبية لا تتحصّل، إلا إذا كان الكتاب التعليمي يكتفي بالتدريبات النمطية، دون الأنواع الأخرى، ويعدّها الوسيلة الأولى والوحيدة في التعليم.

---

[١] طعيمة، رشدي أحمد، (١٩٨٩)، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة _ إسيسكو _ ، الرباط، ص٢٢٨.

[٢] Robert Lado, (١٩٥٧), Linguistics Across Cultures, Michigan, P. ١١ -١٢.

[٣] رموني، راجي محمود، (١٩٨٠)، طريقة التدريبات الموحدة_ مفهومها ودورها في تدريس العربية لغير الناطقين بها، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ج٢، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض ، الرياض، ص١٦٣.

ولذلك لا يمكن الاكتفاء بتدريبات الأنماط في تعليم اللغة، فاللغة ليست على هذا النحو الثابت من الاستعمال، في قوالب محدّدة، وإنما يمكن الخروج على هذه الأنماط، وتغييرها في مواقف كثيرةٍ وبعباراتٍ مختلفة. لذا لابدّ من التخلّي عن هذه التدريبات، في المستويات المتقدمة، تجنباً للرتابة التي ربما يُحْدِثها تكرار هذا النوع من التدريبات، فالغرض الرئيس منه التعرّف إلى اللغة في المراحل الأولى، واستعمالها في أبسط أحوالها.

وتشترك النماذج التعليمية الثلاثة، بالأشكال التدريبية النمطية التالية:

١. تدريبات التكرار الصوتي، والتكرار الكتابي : ويُوَظّف هذا النوع من التدريبات، في المستويات المبتدئة من النماذج التعليمية المختارة جميعها؛ فهذه التدريبات، في طبيعتها، لا تتطلب جهداً عقلياً كبيراً من المتعلم؛ بل تقوم على مبدأ أنّ اللغة مجموعةٌ من العادات[١]، يمكن تعلّمها بالتكرار والمحاكاة، بطريقة لا شعورية، سعياً إلى تمكين المتعلم، من السيطرة على بعض الأنماط الوظيفية الأساسية؛ إذ لابد له من حصيلة أوليّة، من المفردات والتراكيب شائعة الاستعمال، يكتسبها بتكرار التدريبات المتضمّنة أمثلةً موجَّهةً على نمطٍ واحدٍ في التمرين الواحد.

وتتوزع هذه الممارسات النمطية، في "**الكتاب الأساسي**"، في كثيرٍ من الأشكال التدريبية، التي يُكلّف فيها المتعلم بمحاكاة نموذجٍ لأصواتٍ معينة، هدفها تثبيت قدرة المتعلم على نطقها نطقاً سليماً، وكتابتها بالصورة الصحيحة، من اليمين إلى اليسار، ويقوم المتعلم بتكرارها صوتياً أو كتابياً أو صوتياً وكتابياً معاً، في أنماط متنوعة ومتدرجة، تبدأ بتكرار الأصوات منفردة، كما في تدريب (انطق الحروف التالية مضبوطة بالحركات التي فوقها أو تحتها)[٢]، ثم تكرار الكلمات، كما في تدريب (اكتب الكلمات الآتية، اسمع وردّد)[٣]. وبعدها يأتي التكرار للجُمل، كما في تدريب (اكتب الجمل التي في التدريب السابق)[٤].

---

[١] Wilga Rivers, (١٩٧٢), Teaching Foreign Language Skills, The University of Chicago Press, Chicago, , P: ٣٩.

[٢] الكتاب الأساسي، ج١، ص١٧.

[٣] المصدر نفسه، ج١، ص٣٧، ص٤.

[٤] المصدر نفسه، ج١، ص ٥٨.

وهذا عملٌ بمعيار التدرُّج في عرض التدريبات، من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب[١]؛ إذ إنّ التدريبات ينبغي أن تقدَم مهارات النطق والكتابة، متدرجةً من تكرار الصوت إلى تكرار الكلمة فالجملة، كما أنّ تدريبات "**الكتاب الأساسي**" جاءت بسيطة، حاول أن يجمع فيها مهارات الكتابة، والاستماع، والنطق السليم للأصوات.

والتدريبات النمطية بصفة عامة، هي أكثر التدريبات تكراراً في "**الكتاب الأساسي**"، كَوَجْهٍ من وجوه إعداد المتعلّم لتعلّم أصوات اللغة. أما تدريبات الأنماط في كتابَيْ "**الكتاب**" و"**مبادئ العربية المعاصرة**"، فلم تُستعمل كثيراً، ولكنها وُجدت بصورةٍ ملحوظةٍ في الدروس الأولى الممثّلة للمدخل الصوتي، في كل منهما، إضافة إلى جزءٍ يسيرٍ من المادة المخصَّصة للنصوص.

وتوظيف هذه التدريبات في "**الكتاب الأساسي**"، لتغطّي المستوى الدّراسي الأوّل كاملاً، في هيئة ممارساتٍ نمطيةٍ تتبع نصوصاً بسيطة، أقلّ عمقاً من نصوص المستويات المتقدمة، هذا كلّه يطبع المستويات المبتدئة في الكتاب التعليمي بالآلية والجمود في أحيان كثيرة؛ لأن هناك قيوداً مفروضةً على استجابة المتعلّم، إضافةً إلى التركيز على المستوى المعرفي من التفكير، وارتباطه بمستوى الحفظ والاسترجاع.

ولذلك كان توظيف تدريبات الأنماط، في مجال تعليم النطق كثيراً في الكتابَيْن، أما في تعليم مهارات الاستماع والكتابة والمحادثة، فقد كان التدريب النمطي مقتضباً، يعالج هدفاً واحداً، وتُوظَّف أنواع التدريبات الأخرى، المعنوية والاتصالية بنطاق أوسع، في سبيل تحقيق تلك المهارات.

ومن الأمثلة على التدريبات النمطية، في كتابَيْ "**مبادئ العربية المعاصرة**" و"**الكتاب**"، التدريبات الآتية:

- استمع وكرّر الكلمات التالية، اقرأ ما يلي[٢].

---

[١] انظر: سعادة، جودت أحمد وعبد الله إبراهيم، (٢٠٠١)، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، ط١، دار الشروق، عمان، ص٣٦٩.
[٢] مبادئ العربية المعاصرة، ص٣، ص٤.

- انسخ ما يلي[١].
- استمع للكلمات التالية[٢].

ويُلاحظ أنّ معظم الكتب الحديثة، مما ألفه غير عرب، ممثلة بالأنموذجيْن المختاريْن، تتجه إلى الابتعاد عن الإكثار من هذا النوع من التدريبات، خارج المدخل الصوتي؛ وذلك لأسباب عدة، منها:

- إنّ دور المعلم في هذه التدريبات، لا يعدو أن يكون الإجابة عن أسئلة المتعلمين، حول معاني الكلمات، والجمل والتراكيب التي يتعلّمونها، أمّا ما يركّز عليه حقيقةً في هذه التدريبات، فهو تعليم الأصوات اللغوية والتدرُّب على النطق السليم، وهو ما تستبدل به الكتب الحديثة، المعينات السمعية والبصرية (كالتسجيلات الصوتية، والأقراص المضغوطة)، التي تخصَّص لتعزيز مهارتَيْ الاستماع والمحادثة، ومحاولة اكتفاء المتعلّم بالكتاب التعليمي، دون الحاجة إلى المعلم في تفسير الدرس اللغوي.

- رغم أنّ تدريبات الأنماط، تساعد في تثبيت المفردات والتراكيب اللغوية لدى المتعلم _كما ذُكر سابقاً_ وتساعده على فهمها وحفظها، إلا أنه ينبغي أن تقدَّم في المراحل اللاحقة تدريباتٌ تتناول مهارات تفكيرٍ أعمق من مهارة الحفظ والتكرار؛ كالتحليل والتركيب، كما هي في التدريبات المعنوية والاتصالية، التي تستبق الكتب تقديمها؛ باعتبار أن المتعلم وصل مرحلة جيدة من تعلم اللغة، تمكنه من التعامل مع تدريبات متقدمة، وتمكّنه من التعرّف على نصوص لغوية أعمق، إضافة إلى تحليلها ونقدها كذلك.

٢. تدريبات التمييز الصوتي

وتسعى هذه التدريبات، للتمييز بين الأصوات المتشابهة، والثنائيات الصغرى، والحركات القصيرة، والحركات الطويلة. وتتكرر هذه التدريبات بصورة ناجحة، في النماذج

---

[١] المصدر نفسه، ١٦.
[٢] البطل، ألف باء مدخل إلى حروف العربية وأصواتها، ص٢.

التعليمية جميعها. وتأتي في "**الكتاب الأساسي**"، لتعزّز قدرة المتعلم على التمييز بين الأصوات المتشابهة في المخارج، وتشكّل بديلا جيدا عن محور الثنائيات الصغرى، الذي قصُرَ عنه الكتاب، كما جاء في الفصل الأول من الدراسة[١].

وتقدّم هذه التدريبات، مفردات جديدة للمتعلم، رغم أن تكرارها قليل ومحصور بأشكال محددة، مقارنةً بتدريبات التكرار الصوتي، في كتابَيْ "**الكتاب**" و"**مبادئ العربية المعاصرة**"، وهذا دون تقديمٍ لتدريبات أخرى، وفيها يفتقد الكتاب الأساسي عنصر التنويع في التدريبات، فهي تنحصر في صيغةٍ واحدةٍ ومباشرةٍ، يُطلب فيها من المتعلّم تمييز الأصوات، بتحديد موقع الصوت في الكلمة، مثل:

- ميّز الكلمات التي أولها حاء مما تسمع[٢].
- بيّن الكلمات التي آخرها عين مما تسمع[٣].

أما في كتابَيْ "**الكتاب**" و"**مبادئ العربية المعاصرة**"، فهذا التدريب يأتي بأشكال متعددة ومتنوعة، يتيح للمتعلم التمييز بين الأصوات على نحوٍ أدق، ففي كتاب "**الكتاب**" يَرِد أكثر من خمسة أشكالٍ لتدريب التمييز الصوتي، فهناك تدريبات تحديد موقع الصوت، وتمييز الحركات، وضبط الكلمات. ومن الأمثلة على تدريبات التمييز الصوتي:

- ضع الفتحة في المكان المناسب مما تسمع[٤].
- اشكل الكلمات التالية مما تسمع[٥].
- سوف تستمع إلى عدة كلمات، اكتب الهمزة (ء) في المكان المناسب من كلّ الكلمة[٦].
- ضع علامة (**X**) أمام الكلمة التي فيها شدّة[٧].
- ضع دائرة حول الكلمة التي فيها صوت (ق) مما تسمع[٨].

---

[١] انظر الفصل الأول من هذه الدراسة، ص١٧.
[٢] الكتاب الأساسي، ج١، ص٤٦.
[٣] المصدر نفسه، ٤٦.
[٤] البطل، ألف باء مدخل إلى حروف العربية وأصواتها، ص٢.
[٥] المصدر نفسه، ص٢.
[٦] المصدر نفسه، ص٥.
[٧] المصدر نفسه، ص٧.
[٨] المصدر نفسه، ص١٤.

ومن الأمثلة على هذه التدريبات في كتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**":

- استمع وميّز بين صوتَيْ (ح) و (ع)[١].
- فرّق بين صوتي (ع) و(ء) في الكلمات التالية[٢].
- اقرأ الكلمات التالية مرة مع تنوين ومرة بدون تنوين[٣].
- استمع وميّز بين صوتَيْ (ح) و (ع)[٤].

وينفرد "الكتاب الأساسي" بالتدريبات النمطية الآتية:

١) تدريبات الأنماط باستخدام الصور : وهي تدريبات معتمدة على الصورة، وهذا النوع من التدريبات، يمثّل نشاطا تدريبيا، يتكرر بأشكال متنوعة وشائقة مثيرة للمتعلم، في الوحدات الدراسية، ويبدو ذلك في الأمثلة التالية:

- انطق الكلمة المعبرة عن الصورة[٥].
- اسمع وضع علامة (/) على الصورة الصحيحة[٦].
- أجب عن الأسئلة التي تحت الصور[٧].
- انطق اسم الإشارة المرتبط بالصورة[٨].

وتقترب هذه التدريبات من المتعلّم، وتحفّزه لأدائها، لِما فيها من تشويقٍ في طريقة ربط الصور بالاستجابة المتوقَّعة. كما يجِد في هذا التدريب، شكلاً جديداً، يخرج به عن رتابة التدريبات النمطية الأخرى المعتمدة على التكرار.

---

[١] مبادئ العربية المعاصرة، ص٥١.
[٢] المصدر نفسه، ص٥٠.
[٣] المصدر نفسه، ص٥٤.
[٤] مبادئ العربية المعاصرة، ص٥١.
[٥] الكتاب الأساسي، ج١، ص١٨.
[٦] المصدر نفسه، ص٢٣.
[٧] المصدر نفسه، ص٣٢.
[٨] المصدر نفسه، ص٥٧.

٢) تدريبات الأنماط باستخدام الحوار البسيط : وهي تدريبات حوارية، تابعة لنصوص قصيرة، سابقة لها، كما في تدريبات سؤال وجواب، ومنها تدريب:

أكمل الحوار الآتي، واضبط بالشكل [١]:

١. .... ؟

عندي ثلاثة أولاد.

٢. ما عمر الابن الأكبر؟

....

٣. ما عمر الابن الأصغر؟

....

٤. .... ؟

زوجتي تذهب معي في السيارة إلى عملها.

ومن الملاحَظ أنّ استجابة المتعلّم الحواريّة في التدريب النمطي، مضبوطةٌ بعباراتٍ محدّدةٍ، ولا تتطلّب من المتعلّم إلا إجراء تغييرات بسيطة على الجمل، وهذا النوع من التدريبات النمطية، يمكّن المتعلم من الاحتفاظ بالصورة الصحيحة للّغة، بأصواتها وبنيَتِها النموذجية والسطحية في العبارات الوظيفية البسيطة، (كالتعارف، والتحيّة، وطلب الإذن)، وما تشمله تلك الحوارات من تكثيفٍ لمهارتَيْ المحادثة والاستماع، ولجوئها كثيرا لمعينات سمعية وبصرية، في المراحل الأولى لتعليم اللغة؛ مما يوفّر للمتعلّم فرصة سماع لغة الحوار مراتٍ عديدة، ويُسمح له بتمثيل الأدوار، وأدائها بنجاح، مما يضفي أجواء الإثارة والحماس أثناء التعلّم، ويعزّز دور المعينات السمعية والبصرية.

وينبغي أن تكون هذه التدريبات ميسّرة، لأن هدفها تعليم صيغ الحوار الميسّر، و تأتي في جميع النماذج التعليمية بشكلٍ تقليدي، ليس فيه نمطٌ تدريبيٌّ جديدٌ مختلف، غير أنّ كتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**"، يقدّمها في إطار تدريبات منفصلة، فيها حوار بسيط، لا يتبع لنصوصٍ سابقةٍ له، كما في النماذج التعليمية الأخرى، التي يُسبق فيها هذا التدريب بنصوصٍ قصيرة، وفيه يكون المتعلم بحاجةٍ للتعامل مع نصٍّ حواريٍّ تدريبيٍّ جديد، بعيدٍ عن النصّ

[١] الكتاب الأساسي، ج ١، ص٣٥٠.

الأساسي الذي تناوله في الوحدة الدراسية. ورغم قِصَر تلك الحوارات، إلا أنها تزوّد المتعلّم بمفرداتٍ جديدة، وهي مصحوبةٌ بمثالٍ سابق، يوضّح الكيفيّة التي يؤدّى بها الحوار، مع الأخذ بعين الاعتبار، طريقة كتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**" في ترجمة تعليمات التدريب وأمثلته، لذا فهو يأتي مطوّلا أحيانا، عكس النماذج التعليمية الأخرى، التي يبدو التدريب الحواري النمطي فيها أكثر قِصَراً وبساطة.

وتواجه معظم كتب تعليم اللغات، إشكالية في إعداد النصوص الحوارية، في المراحل الأولى، سواء أكان هذا النص منفصلا أم نصّاً حوارياً تدريبياً، ويمكن إدراج مجموعة عناصر، كان ينبغي توافرها في النص الحواري، حتى يكون ناجحا، يمكّن المتعلم من التعامل معه وفهمه بسلاسة. وأبرز هذه العناصر:

- السهولة، حتى يتمكّن المتعلّم من حفظ النصّ بيُسر، فالمتعلّم بحاجةٍ إلى حفظ تلك النصوص، بخاصة ما يكون في التدريبات النمطية؛ لأنها تتكرر كثيراً في معظم النماذج التعليمية، كما أنّ المتعلّم لم يحظَ بالقدر الكافي من التراكيب، حتى يفهم النصوص العميقة.

- الجُمل القصيرة، وأهمية ذلك ترجع إلى أنّ هذه التدريبات تقدَّم لتعزيز نطق الأصوات، والتدرّب على مهارة المحادثة، لذلك كلما كانت الجمل قصيرة، استطاع المتعلّم أداءها بنجاح.

- تناول موضوعات تهمّ المتعلّم، مثل أمور الحياة اليومية، ولكن هذه الحوارات في معظمها تأتي مصطنعة[١]، لا تقترب من الاستعمال الواقعي للغة، فالموضوع الحواريّ المطروح واقعيّ الاستعمال، ولكن صيغته الحواريّة غير حقيقية، وهو ما تعاني منه النماذج التعليمية جميعها، في اصطباغ الحوارات بالجمود، إلى حين انتقالها إلى المراحل المتقدمة، التي تقدّم حواراتٍ أكثر إجادةً وواقعية. ويرى حمدي قفيشة أنّ الحوارات في المرحلة المبتدئة، لابد أن تأتي بشيء من الاصطناعية واللاطبيعية، لكي

[١] قفيشة، حمدي، (١٩٨٠)، الحوار في الكتاب المدرسي، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ج٢، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، الرياض، ص١١١.

تلائم المتعلّمين المبتدئين، وهو ما يعني ضرورة صناعة حواراتٍ غير واقعية، لصعوبة اللغة المتكلّمة، التي لا تتناسب مع المرحلة المبتدئة، لأن المتعلم سوف يدرك بساطة تلك الحوارات، بعد قطع مراحل متقدمة من تعلمه اللغة، وهذا يعكس نمطا لغويا غير مرغوب فيه.

أما أبرز التدريبات النمطية في كتابَيْ "الكتاب" و"مبادئ العربية المعاصرة"، فكانت الأشكال الآتية:

- تدريبات الإملاء : وبرزت التدريبات الإملائية كتدريبات نمطية في كتابيْ "**الكتاب**" و**مبادئ العربية المعاصرة**"، فتدريب الإملاء في كتاب "**الكتاب**" تدريبٌ مباشرٌ منفصل، تكرّر في كتاب مدخل إلى حروف العربية وأصواتها، التابع لكتاب "**الكتاب**"، من ٣_٦ مرات في الوحدة الواحدة، ويأتي في صورة كلماتٍ منفردةٍ، أو مقاطع صوتيةٍ يمليها المعلّم على المتعلّم، أو تُملى عليه بوساطة معينات سمعية. وفيه يتعرّف المتعلم على كلماتٍ جديدة، إلا أنه لا يناقش معاني تلك الكلمات، تبعاً لما يقتضيه تدريب الإملاء من عدم معرفة المتعلّمين السابقة بالكلمات، لفحص قدرتهم على الاستماع الجيد للأصوات، وكتابتها كتابةً سليمة.

وفي المراحل المتقدمة من كتاب "**الكتاب**"، تَرِد أشكال أخرى لتدريب الإملاء، مثل تدريب (استمعوا واكتبوا)[١]، وتدريب (استمعوا إلى خالد واكتبوا ما يقول)[٢]، وتتكرر مرة واحدة في كل وحدة دراسية. وهذا التدريب محكَم في صياغته، يتكامل مع التدريبات الإملائية الأوليّة، التي تُبنى على مقاطع صوتية ومفردات متفرقة، وفي هذا تأكيد على مهارة الاستماع، وتعزيز كبير لمهارة الكتابة، استعداداً لأن يرتقي المتعلّم إلى المستويات اللاحقة، وقد أتقن المهارتَيْن. إلا أن كثرة التدريبات المعتمدة على الاستماع، ربما توسّع مساحة الفروق الفردية بين المتعلّمين[٣]؛ فتدريب الإملاء يجمع بين مهارتَيْ الكتابة والاستماع، ويتطلب من المتعلم المواءمة بين المهارتَيْن، وذلك ربما لا يتحقق في المراحل الأولى من تعلّم اللغة وأصواتها وحروفها، وما بين ذلك من حاجةٍ إلى التوفيق بين ما يُلفظ ويُكتب، وبين ما يُلفظ ولا يُكتب، وما يُكتب ولا يُلفظ.

---

[١] الكتاب في تعلم العربية، ص٦٣.
[٢] المصدر نفسه، ص ١٠١.
[٣] يونس، فتحي علي و محمود الناقة وعلي مدكور، (١٩٨٨)، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ص١١٦.

أمّا "**الكتاب الأساسي**"، فلم ترِد التدريبات الإملائية فيه كالأنموذجَيْن السابقيَيْن؛ فقد اكتفى بتدريباتٍ أخرى تحلّ محلّ هذا التدريب، يعالج فيها مهارة الاستماع، ومن ثمّ مهارة الكتابة، مثل تدريب (اقرأ الجمل الآتية جهراً واكتبها مرتين)[١]، الذي يتكرر في كل وحدةٍ دراسيةٍ من الجزء الأوّل، مما يعادل دور تدريب الإملاء، في النموذجين الآخريْن.

[١] الكتاب الأساسي، ج١، ص٦٧.

ـ المحور الثاني ـ

التـــدريـــبـــات المـــعـــنـــويـــّة

تأتي هذه التدريبات في النماذج التعليمية المختارة، في أواخر المستوى الأول، وفي المستوى الثاني أيضا. ومن أبرز أشكال التدريبات المعنوية، تدريبات الفهم والاستيعاب التابعة للنصوص، وتدريبات التكملة، وتدريبات التحويل، وغيرها مما سيأتي توضيحه.

ورغم أن هذه التدريبات امتداد لتدريبات الأنماط، إلا أنها أكثر إيجابية منها؛ فهي تعزز مستويات عليا من التفكير عند المتعلم، مثل مستويات الفهم والاستيعاب والتطبيق، إضافة إلى التذكر والحفظ، بتركيز تلك التدريبات، على مهارات فهم النصوص المسموعة والمقروءة واستيعابها.

ويظهر الفرق بين التدريب النمطي والتدريب المعنوي، في الاستجابة المطلوبة من المتعلم، فبينما تكون استجابة تمرين الأنماط مضبوطة متوقعة، يؤديها المتعلم بنجاح، تأتي الاستجابة في تدريبات المعنى أقل تقييدا، فتسمح له بالتعبير عن الإجابة بأكثر من طريقة، وقد تكثر فيها أخطاء المتعلمين، لاعتمادها على فهم معنى النص معجمياً وقاعدياً، كما أنّ معظم التدريبات المعنوية تتبع نصّاً سابقاً لها، وتُبنى على أساسه، أما التدريبات النمطية، فكثير منها لا يتبع نصوصاً، مثل تدريبات التكرار الصوتي.

وتشترك النماذج التعليمية الثلاثة، بالأشكال التدريبية المعنوية التالية:

أ- تدريبات الفهم والاستيعاب التابعة للنصوص: وهي التدريبات التابعة لنصوص سابقة لها، وتكون مبدوءة بأدوات استفهام، مثل: (أين، مَن، ماذا، كم، هل، لماذا..).

يتكون هذا التدريب من عدة أسئلة، تعالج النصّ السابق لها، وتختبر قدرة المتعلم على فهم ذاك النصّ والتفاعل معه. وتتسم تلك التدريبات بالبساطة والسهولة، في كتاب "**الكتاب**" و"**مبادئ العربية المعاصرة**"، بينما يتناولها **الكتاب الأساسي** باستفاضة في تفاصيل النصّ السّابق، متدرجاً في هذه الأسئلة من البسيط إلى المعقد، في محاولةٍ لاحتواء النصّ كاملاً.

وهنا يتضح الفرق بين النماذج التعليمية المختارة، إذ يزيد معدل الأسئلة، عن (١٠) أسئلة لكل نصّ في "**الكتاب الأساسي**"، بينما لا يتجاوز التدريب (٧) أسئلة، في كل من "**الكتاب**" و"**مبادئ العربية المعاصرة**"، ويمكن توضيح ذلك بالمقارنة الآتية:

في درس بعنوان (القاموس العربي)[١]، في كتاب "**الكتاب**"، يقع الدرس فيما يقارب صفحة واحدة، يتبعها (٧) أسئلة حول النص، أما "**الكتاب الأساسي**" فتناول الموضوع نفسه في درس بعنوان (تعرّف على القاموس العربي)[٢]، يقع الدرس فيما يقارب (٦) صفحات، منها صفحتان من الرسومات التوضيحية، يتبعها (١٤) سؤالا، وهو فرق كبير ظاهر بين النموذجين.

وفي درسٍ آخر بعنوان (رسالة)[٣]، في كتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**"، يقع الدرس في صفحةٍ واحدةٍ، يتبعها (٧) أسئلة حول النص، أما "**الكتاب الأساسي**" فيقدم لموضوع (الرسالة)[٤] بأنواعها (الشخصية والرسميّة والبطاقة البريديّة)، فيما يقارب (٥) صفحات، يتبعها (١٦) سؤالا، وهو فرقٌ كبيرٌ أيضاً بين أنموذج "**الكتاب الأساسي**" الذي أعدّه عرب، وما أعدّه غير عرب، ممثلاً "**بالكتاب**" و"**مبادئ العربية المعاصرة**".

وربما يرجع ذلك إلى طبيعة النصوص التي تعتمدها تلك النماذج، في طولها أو قصرها، وفي بساطتها أو تعقيدها، وحجم المفردات الجديدة، التي تعين التدريبات على تلقّيها، إضافة إلى " كَمّ " المعرفة المطروح فيها، فكلّما ازداد طول النصّ والمعارف المطروحة فيه، ازداد معدل الأسئلة المعالجة لهذا النص.

وفي الجزء الأول من "**الكتاب الأساسي**"، يأتي تدريب الفهم والاستيعاب المسمّى (أسئلة حول النصّ) في نهاية الوحدة الدراسية، بعد مجموعة من التدريبات اللغوية، المعالجة للمفردات والتراكيب، مع أن هذا التدريب هو الذي يوضّح مدى فهم المتعلّم واستيعابه للنصّ. لذلك كان ينبغي أن يلحق التدريب بالنص مباشرة دون فصلٍ بينهما، بينما في الجزأيْن الثاني والثالث من

---

[١] الكتاب في تعلم العربية، ص١٣٦.
[٢] الكتاب الأساسي، ج٢، ص٨٢.
[٣] مبادئ العربية المعاصرة، ص٢٦٠.
[٤] الكتاب الأساسي، ج٢، ص١٤٢.

الكتاب نفسه، تدارك المؤلفون هذا الخطأ، فجاءت تدريبات على النصّ بعد النصّ مباشرة. أما الأنموذجان الآخران، فقد جاءا بالترتيب الأمثل، وهو النص يتبعه تدريباته.

ب- تدريبات التكملة: كما في تدريب(أكمل الجمل الآتية باستخدام الفعل المناسب) وتدريبات (أكمل الجمل بما يناسبها من كلمات).

والفرق بين النماذج التعليمية في هذه التدريبات، أنها في "**الكتاب الأساسي**" تقتصر على معالجة التراكيب، بينما في الكتابَيْن الآخرَيْن، تقتصر على تقديم المفردات الجديدة، في النص السابق لها. كما أن تدريبات التكملة، هي أكثر أنواع التدريبات تكراراً في "**الكتاب الأساسي**"، بينما يقلّ هذا التدريب في كتابَيْ "**مبادئ العربية المعاصرة**" و"**الكتاب**".

وتأخذ تدريبات التكملة مساحة كبيرة من **الكتاب الأساسي**، ويؤخذ على هذا التدريب في "**الكتاب الأساسي**" سلبيّة التكرار؛ فهذا النوع من التدريب، يتكرر من ٥_ ١٠مرات في الدّرس الواحد[١]، وهذا يؤدي إلى رتابةٍ وملل، يُفقِد التدريب اللغوي هدفه المرغوب تحقيقه.

ج- تدريبات التحويل: وفي جميع النماذج التعليمية، تُخصّص هذه التدريبات لمعالجة القواعد والتراكيب، وفيها يُطلب من المتعلم، تحويل بعض الكلمات أو الأفعال، من المفرد إلى المثنى أو الجمع، أو إسناد الأفعال إلى الضمائر، أو تحويل زمن الأفعال، من الماضي إلى المضارع. وهي تدريبات سهلة، أكثر ما توظّفها النماذج التعليمية، في تقديم درس إسناد الأفعال، لأنها يسبقها مثال يتعرف به المتعلم على التغييرات المطلوبة من التدريب، والكيفية التي يُؤدّى بها، مما يسهّل وصول المتعلّم إلى القاعدة النهائية للتركيب. ومنها التدريبات التالية :

- في "**الكتاب الأساسي**" تدريبٌ نصّه "غيّر كما في النموذج واضبط بالشكل "[٢]

النموذج: انتظر سامي الموظّفَيْن .

[١] انظر الصفحات التالية من الدرس الرابع في الكتاب الأساسي، ج١: ٨٧، ٨٨، ٨٩، ٩٠، ٩١، ٩٢، ٩٣ .
[٢] الكتاب الأساسي، ج١، ص٢٢٩.

١) قابل الرجل (العاملان).
٢) راجع المدرّس (الدّارسان).
٣) انتظر السائق (الراكبان).
٤) أدخل الموظّف (السائحان).

- في كتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**" تدريبٌ نصّه " غيّر كما في النموذج"[١]:

النموذج : أنا درست اللغة العربية.

أنتِ ..... . سامي .... .

هو ..... . وداد ..... .

هي .... . أنا ....

- في **كتاب** "**الكتاب**" تدريبٌ نصّه " غيّروا هذه الجمل إلى جمع المؤنث كما في المثال"[٢]

المثال: هي مصريّة هنّ مصريّات.

١) صديقتي لبنانيّة وهي بنت ذكيّة ومتفوقة وأخلاقها عالية.
٢) هل ستنزلين من البيت غداً لتخرجي مع صاحبتك؟
٣) تخرّجتْ منذ سنتيْن ولكنها لم تجد عملاً مناسباً حتى الآن.
٤) يبدو أنّها غيّرت رأيها بالنسبة لموضوع الوظيفة.

وتكثر في "الكتاب الأساسي" بعض الأشكال التدريبية المعنوية، منها ما يقلّ في النموذجيْن الآخريْن، أو لا يَرِد فيهما، ومن ذلك :

أ- تدريبات تكوين الجمل والأسئلة: كما في تدريبات (كَوِّن جملا تامة باستخدام المجموعات الآتية من الكلمات)[١]، وتدريب (هات سؤالا لكل جواب من الأجوبة

---

[١] مبادئ العربية المعاصرة، ص١٦٩.
[٢] الكتاب في تعلم العربية، ص٣٦٦.

التالية)[٢]. ويقل هذا التدريب في كتابَيْ "**مبادئ العربية المعاصرة**" و"**الكتاب**"، يرد مرة واحدة في كل وحدة دراسية، وتأتي مفردات التدريب وجُمَلُه سهلة، مستنبطة من جمل النص الأساسي في الدرس، ويعين على فهم أساليب اللغة العربية، في تكوين الجمل، وطرق صياغة الأسئلة، والتدرّب على الحوار، وهو ما يعزز مهارة المحادثة، ويعالج مستوى التركيب.

ب- تدريبات صواب أم خطأ: وتأتي على هيئة جمل تقريرية، مستنبطة من النص الأساسي، الوارد في بداية كل وحدة دراسية، من **الكتاب الأساسي** في جزئه الثاني، ويطلب من المتعلم الحكم على تلك الجمل والعبارات، بالصواب أو الخطأ. وتتعدد عبارات التدريب، وتتنوع صياغتها، حتى تصل إلى (١٣) عبارة في التدريب الواحد، لتغطي أجزاء النص الأساسي في الوحدة، تغطية شاملة للأفكار والمفردات والمعاني، مما ينمّي قدرة المتعلم اللغوية، ويعينه على أن يكون أكثر كفاءة في تحليل النص، والتفكير فيما يقرأ واستيعابه. ويرى بعضهم أن هذا النوع من التدريبات، يوفر للمتعلم فرصة لتحليل إجاباته، وتشخيص نواحي الضعف والقوة، في المهارات اللغوية لديه، استماعا ومحادثة وقراءة وكتابة[٣].

ج- تدريبات اختيار الإجابة الصحيحة من متعدد : وتتوزع هذه التدريبات في **الكتاب الأساسي**، على نحو معتدل بين الدروس، فيتكرر مرة واحدة في كل وحدتيْن تقريبا، كما في تدريب (اختر الكلمة المناسبة واملأ بها الفراغ في الجملة)، ويسمّي الكتاب بعض هذه التدريبات (تدريبات على المفردات الجديدة)، فتُوظف لتقديم ما يُسمّى بنمط المفردات أو المترادفات[٤]؛ فتقتصر على معالجة المفردات الجديدة، في النصوص السابقة لها، وربطها بما يرادفها من مفردات عَرَضَها سابقا، إضافة إلى السياقات المرتبطة بتلك المفردات ومعانيها، وهي وسيلة سهلة لتعريف المتعلم، بالسياق اللغوية الذي تنتمي إليه بعض المفردات. والملاحَظ أنّ تدريبات الاختيار من متعدد كانت معدّة بإحكام؛ لأنها عالجت مهارات فهم النصوص، والعلاقات بين الجمل والمفردات. ومن الأمثلة على هذا التدريب:

---

[١] الكتاب الأساسي، ج١، ٤٠٤.
[٢] المصدر نفسه، ج١، ص٤١٠.
[٣] نصر الله، عمر عبد الرحيم، (٢٠٠١)، أساسيات في التربية العملية، ط١، دار وائل، عمان، ص٢٧٨.
[٤] نصر الله، المصدر نفسه، ص٢٨٥.

اختر الإجابة الصحيحة[١]:

١) آسيا هي أكبر........ في العالم.

أ. قارة ب. مدينة ج. بلد

٢) نشاهد مواقع البلدان وحدودها على.......

أ. الخريطة ب. اللافتة ج. الإعلان

٣) البحر الأبيض المتوسط .... بين أوروبا وآسيا وإفريقيا.

أ. يقع ب. يحدث ج. يقوم

٤) الدول العربية كلها .... في جامعة الدول العربية.

أ. أشكال ب. أعضاء ج. أُمَم

بينما يشترك كتابا "**مبادئ العربية المعاصرة**" و"**الكتاب**"، بأشكالٍ تدريبيةٍ معنويةٍ كثيرة. وبصفةٍ عامّة، فهذه الأشكال التدريبية المعنوية تظهر فيها سمات الكتاب التعليمي، الذي أعدّه أو شارك في إعداده غير عرب؛ فهي تختلف كثيراً عن التدريبات المعنوية في "**الكتاب الأساسي**"، ولا نجد مثلها في معظم الكتب التي أعدّها عرب.

وأبرز الأشكال المعنوية التي يتميّز بها الكتابان، التدريبات التالية :

أ- تدريبات المطابقة وإعطاء الشكل الصحيح للفعل: وفيها يضم التدريب عدة جمل، تحتوي كل جملة على كلمةٍ مفتاحية، كظرف زمان أو مكان، أو أداة نصبٍ أو رفعٍ وغيره، لتدلّ المتعلم على زمن الفعل المطلوب. ومن الأمثلة عليها في كتاب "**الكتاب**" التدريبات التالية:

أعط الشكل الصحيح للفعل فيما يلي[٢] :

١. خالد ------- من النادي حوالي الساعة الثامنة مساء. (يعود)

[١] الكتاب الأساسي، ج٢، ص٣٧.
[٢] الكتاب في تعلم العربية، ص١٩١.

٢. لماذا لا ------- مع زملائكم؟ (يجلس)

٣. أنا لا -------- أن ------- كلامها. (يستطيع ، يفهم)

٤. متى ------- عادةً يا ريما؟ (ينام)

٥. أقاربي ------- إلى بيتنا مرةً كل أسبوع. (يجيء)

٦. نحن ------ أن ------- الرسائل مع زملاء من العالم العربي. (يريد ، يتبادل)

ومن الأمثلة في كتاب "**مبادئ العربية المعاصرة**" تدريب :

أعطِ الشكل الصحيح للأفعال التالية[١] :

١. أصدقائي ------- إلى المطعم. (حضر)

٢. -------- المدرّسات إلى مدرستهن. (رجع)

٣. -------- الطلاب إلى محاضرتي. (استمع)

٤. الموظفون -------- مديرهم. (استقبل)

٥. -------- أستاذ التاريخ الإسلامي كتابا ثانيا. (أصدر)

٦. صديقاتنا ------- إلى بيروت. (انتقل)

وتشابهها تدريبات معالجة الأفعال والتراكيب في اللغة الإنجليزية، وهي بمثابة محاولة لقياس نظام العربية على اللغة الإنجليزية، بما يشبه التقابل في أسلوب المعالجة للتراكيب، وينجح ذلك في بعض جُمل التدريب، وفي تدريبات أخرى، لا يحقق التدريب أهدافه، فجملة (خالد____ من النادي حوالي الساعة الثامنة مساء) في التدريب، يمكن للإجابة أن تتضمن الفعل الماضي والمضارع والمستقبل (عاد، يعود، سيعود)، وتكون الإجابة صحيحة، وكذلك الجمل (٥، ٦) من التدريب الأول، وكذلك جمل التدريب الثاني جميعها، وهذا لا يمنح اللغة خصوصية الفعل والتركيب، إذ لا فرق بين الإجابات في الجمل. ويمكن الاستعاضة عن هذا التدريب، بتدريبات التحويل، وتدريبات تكوين الجمل والأسئلة، التي تعطي المتعلم صورة واضحة، عن استعمال الفعل في السياقات المتعددة.

[١] مبادئ العربية المعاصرة، ص٢٠٥.

ب- تدريبات التخمين: كما في تدريب (استمعوا وخمنوا)[١]، وتدريب (شاهدوا وخمنوا المعنى)[٢]. وتعتمد على المعينات السمعية والبصرية، كالأقراص المضغوطة والأشرطة الصوتية. وتعرض هذه التدريبات في مراحل مبكرة، في بداية الكتاب التعليمي، وكان ينبغي تأخير هذا النوع من التدريبات المعنوية، لأنه يتطلب أن يكون المتعلم قادرا على ترجمة كل مكونات الحوار أو النص المطروح، ثم ربط العلاقات بين أجزاء النص، حتى تتم الاستجابة المطلوبة، وهذه مهارة لا تتحقق إلا في مراحل متأخرة من التعلّم.

ج- تدريبات جماعية: وهي تدريبات ذات صيغة جماعية في مخاطبتها، وتتطلب تشارك المتعلمين في أدائها، مثل تدريب (اسألوا زملاءكم) ، وتدريب (شاهدوا وتعلموا)، وتدريب (اسألوا زملاءكم : ماذا فعلوا؟). ويتعلق بعضها بالتكرار الصوتي، وفيه تتداخل مع تدريبات التكرار الصوتي النمطية لذلك هو تدريب سهل يسير على المتعلم. ومن الأمثلة على ذلك تدريب:

اسألوا زملاءكم عن المعلومات التالية، فإن وجدتم أشخاصا مثلكم، قولوا عبارة (وأنا أيضاً)[٣]:

١. مَن يكتب رسائل إلى أسرته دائماً؟
٢. مَن تعبان جداً؟
٣. مَن لا يحبّ هذه المدينة فعلاً؟ لماذا؟
٤. مَن يسافر بعيداً؟
٥. مَن يعمل دائما؟

وتعدّ هذه التدريبات طريقةً من طرق تعليم الحوار المبنيّ على السؤال والجواب، وتشجع هذه التدريبات على خلق الروح الجماعية بين المتعلمين، وتساعد المعلم على معرفة

---

[١] الكتاب في تعلم العربية، ص٢١.
[٢] المصدر نفسه، ص٣٩.
[٣] المصدر نفسه، ٧٤.

مستوى المتعلمين في أداء مهارة المحادثة والنطق السليم[١]، لذلك يتكرر هذا التدريب مرةً واحدةً في كلّ وحدةٍ دراسية.

د- تدريبات الترجمة: وتتطلب ترجمة النص، من اللغة الوسيطة، إلى اللغة المتعلمة، ومن المتعلَّمة إلى الوسيطة أيضا. وتبدأ في صورة عبارات قصيرة، يُطلب من المتعلمين ترجمتها. وهذه التدريبات في الدّروس الأولى من الكتاب، مثل تدريب الترجمة التالي[٢]، الذي يطلب ترجمة من اللغة المتعلمة إلى اللغة الإنجليزية لغة المتعلمين :

١. دَرَسَ الدّرس.
٢. صديقُ فريدٍ طالبٌ عراقيٌّ.
٣. درّستْ هندُ في جامعةِ القاهرةِ.
٤. انتقلتْ السكرتيرةُ إلى مكتبِ المدير.
٥. مديرُ المتحفِ رجلٌ مشهورٌ.
٦. الأستاذ كريم مدّرس اللغة الإنجليزية.

وهذا التدريب يعين المتعلّم على معرفة المستوى الذي حققه، كما يعينه على تلمّس مواطن القوة والضعف في استعماله اللغة. إلا أن البدْء بتدريب الترجمة في مراحل مبكرة من الكتاب التعليمي، يصاحبه خللٌ في بنيَة ترتيبِ التدريبات؛ لأن المتعلم سيبدأ بترجمة الجمل حرفياً، وتؤدي الترجمة الحرفية إلى أخطاء كثيرة في المعنى والتركيب[٣]، كما تؤثر في البناء الخاصّ باللغة المتعلّمة، لأن المتعلم سيستعين بصياغات لغته الأم في ترجمة النص[٤]، ولذلك ينبغي أن تقدّم تدريبات الترجمة في مراحل متأخرة، بعد أن يكوِّن المتعلم صورةً خاصةً عن العربية، وطبيعة مفرداتها وخصائص تراكيبها وأساليبها.

---

[١] انظر: طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، ص٢٣٩.
[٢] مبادئ العربية المعاصرة، ص١٦٢.
[٣] انظر: صيني، محمود إسماعيل، (١٩٨٥)، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ص١٣٧.
[٤] يونس، المصدر نفسه، ص١٩٣.

وتتدرّج تدريبات الترجمة في الوحدات الدراسية، من العبارات القصيرة إلى الجمل الطويلة، حتى تشمل ترجمة لقطع ونصوص كاملة[١]، معظمها مقتبس من النص الأساسي في بداية كل وحدة، وبعض تلك النصوص من إعداد المؤلفين، وتتكون بعض النصوص من حوارات (سؤال وجواب)، ويمكن ملاحظة بساطتها، وسهولة مفرداتها، مثل النص التالي المطلوب ترجمته من الإنجليزية إلى العربية [٢]:

- Did you study Arabic in a secondary school?
- No, not in (a) secondary school. I learned Arabic at the University of Michigan.
- Where is the University of Michigan?
- It is in Ann Arbor.
- Is it a big university?
- Yes.

[١] مبادئ العربية المعاصرة، ص٢٧٩.
[٢] المصدر نفسه، ص١٧٦.

_ المحور الثالث _

الـــتـــدريـــبـــات الاتـــصـــالـــيـــّة

وسمّيت تدريبات الاتصال؛ لأن الهدف منها بالمقام الأول، تدريب المتعلم على عملية الاتصال باللغة، وتحقيق التواصل في المواقف المتنوعة، وهي تدريبات غير مقيدة الاستجابة، يستعمل فيها المتعلم اللغة استعمالا حرا، بتعبيراته الخاصة، وبما اجتمع لديه من حصيلة لغوية، وتراكيب ومفردات، في المراحل السابقة. أما المهارة التي تخاطبها التدريبات الاتصالية، فهي مهارة التحدث كهدفٍ أول، ثم الكتابة؛ فالتدريب الاتصالي تدريب تعبيري شفوي وكتابي.

وفي التدريب الاتصالي، تبدو النصوص التي يتعامل معها المتعلم، أكثر نضجا؛ وتتكثف المعارف والمفردات والتراكيب التي تعرضها، ويبذل المتعلم فيها جهدا أكبر من جهده في أنواع التدريبات السابقة، إذ تعتمد على ما تحقق لدى المتعلم، من حصيلة لغوية، وعلى فهمه للتراكيب والأساليب اللغوية. ويبدو للمعلم دوره المباشر في التدريب الاتصالي في تسييرها، أكثر من التدريبات النمطية والمعنوية؛ إذ عليه أن يلاحظ ويعقب، وينظّم المواقف، ويعلّق على لغة المتعلمين. وتوظّف التدريبات الاتصالية في المستويات المتقدمة من النماذج التعليمية المختارة.

وتشترك النماذج التعليمية بالأشكال التدريبية الاتصالية التالية:

أ- تدريبات الكتابة الحُرة والإنشاء الحُرّ : وهي تدريبات ذات صيغة مباشرة، يطلب فيها من المتعلم كتابة موضوع، أو مناقشة فكرة أو تدوين ملاحظات، أو كتابة تقرير، أو كتابة القصص القصيرة، أو تلخيص النصوص، أو التحدث عن الأصدقاء.

وتكثر هذه التدريبات في كتابَيْ "**مبادئ العربية المعاصرة**" و"**الكتاب**"، ويسمّيها "**الكتاب**" (أنشطة كتابة)، ومثال ذلك التدريب الآتي:

"استخدم مخيلتك في كتابة قصة، مستمدا أحداثها من الرسومات التالية"[١]، ويتضمن التدريب رسومات متفرقة، وتكون مهمة المتعلم أن يربط بين هذه الرسومات، ويصوغ قصة من خياله.

وهي تدريبات مثيرة للمتعلم، لتعلقها بالمستوى الإبداعي لديه، ولأن فيها خروجاً عن نمط الجمود، الذي يصاحب بعض أنواع التدريبات السابقة. ويمكن القول إنّ هذيْن الكتابيْن اتصاليان بالدرجة الأولى، تكثر فيهما التدريبات الشفوية المعتمدة على المحادثة، وتبدأ مع المتعلم في مراحل مبكرة من دراسة اللغة، أي منذ الدروس الأولى.

أما تدريبات الاتصال في "**الكتاب الأساسي**"، فركّزت على مهارة الكتابة، مثل تدريبات التلخيص، والتعبير التحريري، بينما قلّت في تدريبات المحادثة. وظلّت تدريباته الاتصالية مستنبطةً من النصّ الأساسيّ في بداية الوحدة، ومصحوبةً بتوجيهاتٍ للمتعلّم، حول طبيعة اللغة التي ينبغي أن يستعملها، وهذا ما يجعل موضوعات الاتصال غير حرةِ التعبير؛ لأن المتعلّم ملزَمٌ باستعمال مفردات الدّرس، وهو بعيدٌ عن توظيف المفردات التي تعلّمها سابقا. ومن الأمثلة على ذلك تدريب:

"اكتب عشرة أسطر في أصول التربية الإسلامية مستخدماً فيها: جملاً منفية، وأخرى مثبتة، وأسلوبا من أساليب الشرط، وآخر من أساليب التعجب"[٢].

ومن أبرز أشكال التدريبات الاتصالية التي انفرد بها "الكتاب الأساسي"، التدريبات التالية:

- تدريبات الفهم والاستيعاب التابعة للنصوص : وتختلف عن التدريبات المعنوية في طبيعة الاستجابة المطلوبة؛ فهي في تدريبات الاتصال، تبدو استجابة أكثر قربا من المتعلم، ولا ضابط عليها، بالرغم من أنها تتبع للنص السابق لها، وتسبقها مجموعة التدريبات المعنوية التابعة للنص. ومن الأمثلة عليها أسئلة : (ما رأيك)، (أكمل

[١] الكتاب في تعلم العربية، ص١٧٩.
[٢] الكتاب الأساسي، ج٣، ص٨٨.

الجمل الآتية بعباراتك أنت). (اكتب بعباراتك جملا مختصرة عن...)، وهذه هي التدريبات الاتصالية الأكثر شيوعاً في "**الكتاب الأساسي**".

ويفتقر "**الكتاب الأساسي**" إلى التدريبات الاتصالية، فهذه تدريبات غير كافية، لا تغطي المساحة المطلوبة من أهداف اللغة، في تحقيق الاتصال والتواصل، وهذا نقص واضح في الكتاب التعليمي. وتأتي أهمية هذه التدريبات، في أنها حلقة وصل بين ما يتلقاه المتعلم، وما يحققه من الفهم والإدراك لعناصر اللغة المتعلَّمة، وهي معيار لقياس مدى تقدّمه في تلك اللغة، ومعيار مهم في جدوى الكتاب التعليمي.

وينبغي أن تعرض التدريبات جميعها، بتنوّع وتدرج، بخاصة في التدريبات المعنوية، لأنها الرابط بين التدريبات النمطية والاتصالية، وهي مُعينٌ للمتعلّم على ربط جزيئات اللغة النمطيّة، بالنصوص والمواقف اللغوية المتنوّعة، والمتقدّمة في مستوياتها عن التكرار. كما تُعد تهيئة تدريجية للمتعلم، قبل الاستعمال الحُر للغة، وبذلك تتحقق سلسلة التعليم والتعلم[١]، التي ذكرها أندريه رايت (Andrew Wright.١٩٧٩) في كتابه "الألعاب اللغوية التعليمية"، وهي: (التقديم، والتكرار، والربط، والإنشاء)، بتقديم المادة اللغوية بأبسط صورها عبر تدريبات الأنماط، ثم تكرار هذه الصور؛ ثم الانتقال إلى مرحلة الربط بين العناصر اللغوية البسيطة والمتقدمة، التي تمثلها تدريبات المعنى، وانتهاءً بالإنشاء الحر، الممثل للمستوى المرغوب تحقيقه من متعلم اللغة، وهو إتقان المهارات اللغوية، والتواصل (غير المقيد) باللغة، فتوظيف هذه الخطوات، في تقديم التدريبات اللغوية بأنواعها المختلفة، يحقق عنصرَيْ التدرج والتوازن، في عرض المادة اللغوية.

وأبرز الأشكال التدريبية الاتصالية التي انفرد بها كتابا "الكتاب" و"مبادئ العربية المعاصرة" هي:

- تدريبات التقمّص : وفيها يطلب من المتعلمين تقمص أدوار شخصيات يعرفون عنها من نصوص الكتاب، أو تقمّص أدوار لأصحاب وظائف أو مهن معينة، مثل(موظف مبيعات، أو موظف استقبال في أحد الفنادق، أو مرشد سياحي)، ويُسمح للمتعلم

[١] انظر: Andrew Wright , (١٩٧٩), Games For Language Learning, Cambridge University Press, Introduction, p.٢.

باستخدام العبارات والمفردات التي يختارها بنفسه، والاستعانة بما تعلمه سابقا، ويسميه الكتاب (تدريب لعب الأدوار). ومن الأمثلة عليه تدريب:

"مثّل دور خالد والبنت، أو خالد وأصدقائه، في مشهد تحاول فيه مناقشة العلاقة معهم، وأسباب انقطاعها "[١].

وتعد هذه التدريبات نوعا من الألعاب اللغوية المساندة للتدريبات، كما في تدريبات الأنماط باستخدام الصور، وتدريبات صواب أو خطأ، وتدريبات التخمين، والتدريبات الجماعية، وذلك لتوافر عنصر الإثارة، والمشاركة المباشرة للمتعلم بلغته الخاصة، وأسلوبه، وهو ما يتوفر في هذه التدريبات دون غيرها.

ويرى كثيرون أن بعض أشكال التدريبات اللغوية الأخرى، هي ألعاب لغوية أيضا[٢]، كما في تدريبات التمييز بين الأصوات، وتدريبات التحويل، وتكوين الجمل وإعادة بنائها، وهذا ربما لا يحقق للتدريب أهدافه؛ لأن التدريب اللغوي يأخذ طابع الجدية والانضباط، لدى المتعلمين والمعلم. وتقدير القيمة المعرفية التي يؤديها التدريب اللغوي، يختلف عن الدور التعليمي الترفيهي الذي تؤديه اللعبة اللغوية، لذلك لا يمكن اعتبار جميع التدريبات اللغوية ألعابا لغوية، إلا أنه من الأفضل أن يتضمن الكتاب التعليمي ألعابا لغوية، تشجع المتعلمين على تعلم اللغة بأساليب مثيرة لدوافعهم.

- تدريبات المحادثة الحرة : ويسمّيها الكتاب (أنشطة محادثة)، وهي تدريبات أساسية في الكتاب، تتكرر في كل وحدة دراسية، ويقوم المتعلم بها منفردا، بالحديث عن موضوع أو فكرة يحددها التدريب، أو أن تتم مع شريك له في الصف، أو في مجموعات صغيرة، وكذا معظم التدريبات الاتصالية، قائمة على المشاركة والحوار المسموع، الذي يتبادله المتعلمون، بإشراف المعلم. وفيها تبرز شخصية المتعلم، وحريته في استعمال اللغة، استعمالا لا تقيده ضوابط محددة بمفردات أو تراكيب، وفيها يبرز دور المعلم في توجيه عملية التعلم.

---

[١] الكتاب في تعلم العربية، ص١٨٩.
[٢] الصويركي، محمد علي، (٢٠٠٥)، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، ص٥٣ _ ٩٨.

ويمكن اقتراح مجموعة معايير تربوية، تفيد في إعداد تدريبات الكتاب التعليمي، في تعليم العربية للناطقين بغيرها، أهمها:

- استجابة المتعلم، من حيث ضبطها أو إطلاقها؛ فالتمرين النمطي يحدد الاستجابة ويقيد المتعلم، أما المعنوي فيقل فيه الضابط على استجابة المتعلم، بينما يعطى المتعلم حرية توظيف اللغة في التدريبات الاتصالية.

- المهارة اللغوية المتوقع من المتعلم إتقانها؛ فالتدريب النمطي مثلا، يستهدف مهارتيْ الاستماع والنطق، بينما التدريب الاتصالي، يستهدف مهارتي القراءة والكتابة والتحدث باللغة بطلاقة، وهذه المهارات يكتسبها المتعلم تباعا، على النحو التالي: الاستماع ثم التحدث ثم القراءة ثم الكتابة.

- المستوى المطلوب من المتعلم إنجازه، وتبعا لما سبق، فالمستوى المبتدئ من اللغة، يلائمه التدريبات النمطية، للتعرف إلى أصوات اللغة وتعلم نطقها، أما المستوى المتوسط، فيلائمه تدريبات معنوية، لتعزيز ما حققه المتعلم في مهارتي الاستماع والتحدث. أما المستوى المتقدم، فيلائمه تدريبات اتصالية، يمارس فيها المتعلم اللغة بِحُرّية ؛ لذلك كان من البدهيّ، أن تبدأ كتب تعليم اللغة بالتدريبات النمطية، في مراحلها الأولى، تتبعها تدريبات معنوية، ثم تدريبات اتصالية.

ـ النتائج ـ

حاولت هذه الدراسة، استطلاع الدرس اللغوي، في نماذج من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، بغرض البحث عن معايير مشتركة، تستند إليها تلك النماذج، بما يُمكّن من وضع أسس ومعايير عامّة، يمكن اعتمادها عند إعداد الكتاب التعليمي في اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد خلُص البحث إلى النتائج التالية:

١. ذهبت الدراسة إلى أن النماذج التعليمية المختارة، متباينةٌ في درسها اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها، إذ لم يُلاحَظ معيارٌ موحّد بينها، والفرق بين كلّ أنموذجٍ وآخر، يشمل الأبعاد الصوتية والتركيبية والثقافية والتربوية.

٢. أشارت الدراسة إلى أن النماذج التعليمية التي أعدّها بعض العرب، تحاول الجمع بين الدرس اللغوي العربي القديم والدرس اللغوي المعاصر، في محاولةٍ للإفادة من الطرق الحديثة في تعليم اللغات، والإبقاء على ملامح الدرس العربي القديم، في درس الأصوات ممثلاً بتصنيفها وفقاً للمخارج، وفي درس التراكيب ممثلاً ببعض الأبواب النحوية والصرفية. كما استنتجت الدراسة أن النماذج التعليمية التي أعدّها غير عرب، تأثرت بالمنهج الغربي في تناول الدرس اللغوي العربي؛ إذ اجتهدت في أن تصنّف التراكيب، بعيداً عن التفصيلات والفروع، وأن تنتقي الأشكال الوظيفية منها، إضافةً إلى التركيز على مهارة المحادثة، دون غيرها من المهارات.

٣. استنتجت الدراسة أن المتعلم هو محور التعليم، في النماذج التي أعدّها غير عرب؛ إذ حاولت تلك النماذج، إسناد الدور الأول في تعليم اللغة إلى الكتاب التعليمي، دون الحاجة إلى المعلّم في إيضاح الدرس اللغوي. في حين أنّ معظم توجيهات الكتاب التعليمي الذي أعدّه عرب، تخاطب المعلّم، وتعتمد عليه في كثيرٍ مما قصُر عنه الكتاب التعليمي.

٤. وجدت الدراسة أن النماذج التعليمية التي أعدّها غير عرب، تعتمد على استعمال لغةٍ وسيطةٍ، في عرضها الدرس اللغوي، مع الإفادة من التحليل التقابلي، بخاصةٍ في درس الأصوات، وبعض تدريبات التراكيب.

٥. بيّنت الدراسة أن المعطيات الثقافية، في النماذج التعليمية المختارة، تأثرت بحاجات المتعلّم الأجنبي، والرغبة في إرضائه، من خلال التخلّي عن بعض الملامح الإسلامية والعربية، التي تتعارض مع ثقافة المتعلّم، كالتحرُّج من تقديم النصوص القرآنية، وبعض الأحاديث النبوية الشريفة، والتوسُّع في تقديم صورة المرأة العربية المتحررة.

_ التوصيات _

١. تقترح الدراسة التأسيس لمعايير موحَّدة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ينتظمها الكتاب التعليمي، وتشمل جوانب الدرس اللغوي التأصيلية، والثقافية، والتربوية التعليمية.

٢. تدعو الدراسة إلى ضرورة الحرص على تكامل الدور بين المعلم والمتعلّم، عند إعداد الكتاب التعليمي، وتغطية الجوانب الضرورية، من توجيهاتٍ عامّة تفيد المعلم في التوظيف الأمثل للكتاب التعليمي، وتنبّهه إلى بعض التفصيلات والجزئيات، عند معالجة المهارات والنصوص. وأن يهتم الكتاب التعليمي بمعالجة مشكلاتٍ حقيقية تواجه المتعلم.

٣. تدعو الدراسة إلى ضرورة الحرص على عرض الثقافة العربية بموضوعيّة، لا يتخلّى معها الكتاب التعليمي عن الطابع الإسلامي، الذي يرتبط بالعربية ارتباطاً وثيقاً يصعب التنصُّل منه، وتجنُّب الطابع الغربي، عند إعداد نصوص الثقافة العربية الإسلامية.

٤. تذهب الدراسة إلى ضرورة التنبُّه إلى بعض الموضوعات الثقافية، التي تمثّل الحضارة العربية، في النماذج التعليمية التي أعدّها غير عرب، والعمل على تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين، عن العرب والإسلام، بما يحفظ للثقافة خصوصيتها، ويدعم صورتها المشرقة في الكتاب التعليمي، ويحترم عقلية المتعلم في الوقت ذاته.

٥. تذهب الدراسة إلى أنه من الممكن الإفادة من اللغة الوسيطة، في المستوى المبتدئ من تعلُّم اللغة، ثم الانتقال إلى الطريقة المباشرة في التعلُّم، في المرحلتَيْن المتوسّطة والمتقدّمة، ليتمكّن المتعلّم من التعامل مع اللغة، واكتساب القدْر الأكبر من المفردات الجديدة.

ـ المراجع ـ

- إبراهيم، حمادة ، (١٩٨٧)، **الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها**، دار الفكر العربي: القاهرة.
- بدوي، السعيد محمد وفتحي يونس، (١٩٨٤)، **الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: تونس.
- البطل، محمود وعباس التونسي وكرستن بروستاد، (٢٠٠٤)، **ألف باء مدخل إلى حروف العربية وأصواتها** ، ط٢، مطبعة جامعة جورج تاون، واشنطن.
- بلوم، بنجامين، (١٩٨٥)، **نظام تصنيف الأهداف التربوية**، ترجمة: محمد الخوالدة وصادق عودة، دار الشروق: جدة.
- الحديدي، علي، (١٩٦٦)، **مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب**، دار الكاتب العربي: القاهرة.
- حراحشة، إبراهيم "محمد علي"، (٢٠٠٧)، **المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، دار الخزامى: عمان.

- الدليمي، طه علي وسعاد الوائلي، (٢٠٠٣)، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،** ط١، دار الشروق: عمان.
- زكريا، ميشال، (١٩٨٢)، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)**، ط١، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع: بيروت.
- سعادة، جودت أحمد وعبد الله إبراهيم، (٢٠٠١)، **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، ط١، دار الشروق: عمان.
- الصويركي، محمد علي، (٢٠٠٥)، **الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية**، دار الكندي للنشر والتوزيع: عمان
- صيني، محمود إسماعيل واسحق محمد الأمين،(١٩٨٢)، **التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود: الرياض.
- طعيمة، رشدي أحمد، (٢٠٠٢)، **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية**، دعم جهود التدريس باللغة العربية في جمهورية جيبوتي، **الدورة التدريبية لمعلمي التعليم العام حول أساليب تدريس اللغة العربية ومناهجها وتقنياتها**: جيبوتي.
- طعيمة، رشدي أحمد، (١٩٨٩)، **تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه،** منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة _ إسيسكو _: الرباط.

- طعيمة، رشدي أحمد، (١٩٩٨)، **الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس**، ط١، دار الفكر العربي: القاهرة.
- عبد العزيز، ناصف مصطفى، (١٩٨٣)، **الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية**، ط١، دار المريخ للنشر: الرياض.
- عبده، داود عطية (١٩٧٩)، **المفردات الشائعة في اللغة العربية**، مطبوعات جامعة الرياض: الرياض.
- عكاشة، عمر يوسف، (٢٠٠٣)، **النحو الغائب دعوة إلى توصيف جديد لنحو اللغة العربية في مقتضى تعليمها لغير الناطقين**، المؤسسة العربية للدراسات: بيروت.
- عمايرة، إسماعيل أحمد، (٢٠٠٣)، **بحوث في الاستشراق واللغة**، ط٢، دار وائل: عمان.
- عمايرة، محمد أحمد، (٢٠٠٢)، **بحوث في اللغة والتربية**، ط١، دار وائل: عمّان.
- الغالي، ناصر عبد الله وعبد الحميد عبد الله، (١٩٩١)، **أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية**، دار الغالي: الرياض.
- بشر، كمال، (١٩٩١)، **التفكير اللغوي بين القديم والجديد**، مكتبة الشباب: القاهرة.

- مدكور، علي أحمد، (٢٠٠٣)، **مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الوطن العربي**، اجتماع مديري معاهد تعليم اللغة العربية وإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: الخرطوم.
- الناقة، محمود كامل، (١٩٧٨)، **أساسيات تعليم العربية لغير العرب**، معهد الخرطوم الدولي: الخرطوم.
- نصر الله، عمر عبد الرحيم، (٢٠٠١)، **أساسيات في التربية العملية**، ط١، دار وائل: عمان.
- يونس، فتحي علي ومحمود الناقة وعلي مدكور، (١٩٨٨)، **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، دار الثقافة، القاهرة.
- يونس، فتحي علي والسعيد بدوي، (١٩٨٣)، **دليل المعلم للكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- يونس، فتحي علي ومحمد الشيخ، (٢٠٠٣)، **المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب**، ط١، مكتبة وهبة، القاهرة.

الدوريات:

- بلانكه، مارك، (١٩٧٨)، قضايا تعليم اللغة العربية للأجانب في أوروبا، **مجلة كلية الآداب**، جامعة بغداد: العدد٢٢.
- حجازي، محمود فهمي، (٢٠٠٠)، دور وسائل الإعلام في التنمية اللغوية، **مجلة مجمع اللغة العربية**، العدد٩١: القاهرة.
- القعيد، إبراهيم حمد، (١٩٨٧)، أثر الظواهر الثقافية الاجتماعية في تعلّم اللغة الأجنبية، **مجلة كلية الآداب**، جامعة الملك سعود: الرياض.
- الموسى، نهاد ياسين، (١٩٧٩)، النحو العربي بين النظرية والاستعمال : مثل من باب الاستثناء، **مجلة دراسات**، المجلد السادس: الجامعة الأردنية، عمان.

وقائع الندوات:

- الألوائي، محيي الدين، (١٩٨٥)، الوسائل العلمية لحل المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، **وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ج٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض.
- بهجت، مجاهد مصطفى، (١٩٨٠)، الروح الإسلامية في تعليم العربية لغير الناطقين بها، **السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ج٣، جامعة الرياض: الرياض.
- رموني، راجي محمود، (١٩٨٠)، طريقة التدريبات الموحدة_ مفهومها ودورها في تدريس العربية لغير الناطقين بها، **السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، ج٢، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض: الرياض.
- صيني، محمود إسماعيل، (١٩٨٥)، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، **وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ج٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض.
- عبد الله، عمر الصديق، (١٩٨٥)، وسائل الإيضاح للدرس اللغوي، **وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ج٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض.

- قفيشة، حمدي، (١٩٨٠)، الحوار في الكتاب المدرسي، **السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، ج٢، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض: الرياض.

- منصور، عبد المجيد سيد، (١٩٨٠)، الصعوبات النفسية التي تعترض تعلم الكبار للغة العربية، **السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، ج٣، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض: الرياض.

- الناقة، محمود كامل، (١٩٨٥)، خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، **وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ج٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض.

- نيل، علي فودة، (١٩٨٠)، أساسيات النحو العربي لغير العرب، **أبحاث الندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، المجلد الأول، مطابع جامعة الرياض: الرياض.

الرسائل الجامعية:

عطا الله، نجود جرجس، (٢٠٠١)، **دراسة تحليلية تقويمية للكتاب الأساسي في تعليم العربية لغير الناطقين بها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق: دمشق، سورية.

المراجع الأجنبية:

- Allen, Virginia French, (1983), **Techniques In Teaching Vocabulary**, Oxford University Press, New York .
- Andrew Wright , (1979), **Games For Language Learning**, Cambridge University Press, New York.
- Peter Abboud and Ernest N. McCarus, (1984) **, Elementary Modern Standard Arabic**, Cambridge University Press, New York.
- Robert Lado, (1957), **Linguistics Across Cultures**, Michigan.
- Shepard. R. N. (1967). **Recognition Memory for Words, Sentences, and Picture**. Journal Of Verbal Learning & Verbal Behavior.
- Wilga Rivers, (1972), **Teaching Foreign Language Skills**, The University of Chicago Press, Chicago.
- William Bennett, (1968), **Aspects of Language and language Teaching**, C.U.P, London.
- William Mackey, (1965**), Language Teaching Analysis**, Longmans, London .

THE LINGUISTIC LESSON IN MODELS OF BOOKS FOR TEACHING ARABIC FOR N٠N-NATIVE SPEAKERS

By
Huda Saad Mohammad Saad

Supervisor
Dr. Ismail Amayreh

ABSTRACT

This study tackles the linguistic lesson in models of Arabic teaching books for non- native speakers, including the fundamental, cultural, civilized, and educational dimensions. also, it focuses on analyzing the content of the mentioned models of books and verifying what did these books agreed on and which each one of them singled out. Moreover, this research is an attempt to show the difference between these models which prepared by Arabs and foreigners.

This study is comprised introduction and three chapters:

An introduction presentation about the question of western interest in Arabic language, in addition a summary of educational models that this survey concentrates on. The first is titled "fundamental dimension" which focused on the two following points; phonetics lesson, and structures lesson. The chapters three deals with the cultural and civilized dimensions, and the aspects of culture in the educational field. While I tried in the third chapter to shed light on the most destines of educational and learning dimensions in the educational models selected of this study.

To sum up, this research concluded that the educational models don't meet with each other on specific standard in preparing the educational curriculum, even what they agree apon is few. The problem is still persist by expansion of the gap between educational books issued by Arab and non Arab authors at the same time.